



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

Διπλωματική Εργασία

**«Προσδοκίες και Ικανοποίηση Γονέων από το Σχολείο –
Έρευνα για την Α/βάθμια Εκπαίδευση»**

του Χατζηδάκη Γ. Εμμανουήλ – Μιχαήλ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Κατσής Αθανάσιος

Επιβλέπων Α': Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Επιβλέπουσα Β': Τσακίρη Δέσποινα



Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Αποσαφήνιση Όρων.....	8
1.1 Η Οικογένεια.....	8
1.2 Το Σχολείο.....	10
1.3 Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα.....	11
1.4 Λειτουργίες του Σχολείου.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Θεωρητικό Πλαίσιο	15
2.1 Ποιοτικό και Αποτελεσματικό Σχολείο.....	15
2.2 Λειτουργίες Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης.....	19
2.3 Γονεϊκή Εμπλοκή και Μοντέλα.....	23
2.3.1 Νομοθετικό Πλαίσιο.....	29
2.4 Σχολική Επίδοση και Οικογένεια.....	32
2.5 Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας – Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας.....	36
2.6 Διαχείριση Συγκρούσεων Σχολείου – Οικογένειας.....	41
2.7 Κλίμα Εμπιστοσύνης μεταξύ Γονέων – Σχολείου.....	48
2.8 Στάση Γονέων προς την Σχολική Μονάδα.....	51
2.8.1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου από τους Γονείς.....	51
2.8.2 Αυτοαντίληψη του εν δυνάμει εμπλεκόμενου με το σχολείο γονέα.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση αναφορικά με τις Προσδοκίες και την Ικανοποίηση των Γονέων από την Σχολική Μονάδα.....	57
3.1 Εισαγωγή.....	57
3.2 Προγενέστερες Έρευνες.....	57
3.2.1 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Προσδοκίες των Γονέων για το Σχολείο.....	57
3.2.2 Βαθμός Ικανοποίησης Γονέων από Σχολείο.....	59



3.3 Συμπεράσματα.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μεθοδολογία Έρευνας.....	62
4.1 Σκοπός της Έρευνας & Ερευνητικά Ερωτήματα.....	62
4.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση	63
4.3 Επιλογή Δείγματος και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Αποτελέσματα Έρευνας	65
5.1 Δείγμα Έρευνας.....	65
5.2 Περιγραφικές Αναλύσεις.....	65
5.2.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Πτυχές των γονεϊκών προσδοκιών.....	68
5.2.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαστάσεις Τρόπων Αξιολόγησης Σχολείου και Εκπαιδευτικών.....	71
5.2.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	73
5.2.3 Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ικανοποίηση από τη φοίτηση των τέκνων στην Α' βήθμια εκπαίδευση.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα – Προτάσεις	86
6.1 Παρουσίαση Συμπερασμάτων	86
6.2 Επιπλέον Ευρήματα και Παρουσίαση Προτάσεων.....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	91
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	91
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	96
Προεδρικά Διατάγματα και Νόμοι.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100



Στην οικογένεια μου, που πάντα με στηρίζει.

Στην Ελευθερία μου, που με κάνει καλύτερο άνθρωπο.

Στους «Σημαντικούς Άλλους», τους μαθητές μου, που κάθε μέρα με δικαιώνουν για τις επιλογές μου.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να οριστούν οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι γονείς τόσο το σχολείο όσο και τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα μέσα από τις διαστάσεις αυτές μελετώνται τα μοτίβα της γονεϊκής εμπλοκής στα πλαίσια φοίτησης των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και ο βαθμός – παράγοντες ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση αυτή.

Για την εξαγωγή των παραπάνω ευρημάτων η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί την ποσοτική μεθοδολογία, όπου αξιοποιείται ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο αποκλειστικά από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Για την επίτευξη αυτού γίνεται χρήση ποσοτικών κλιμάκων ονομαστικής και τακτικής μορφής καθώς και ίσων διαστημάτων ως εργαλείων μέτρησης, και ακολούθως διενεργείται η στατιστική ανάλυση τους μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στην επισήμανση της σπουδαιότητας της θέσης της γονεϊκής εμπλοκής στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Μέσα από την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς τόσο σε υλικοτεχνικό όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό επίπεδο τονίζεται σε ποια σημεία επικεντρώνονται οι γονείς τα οποία και θεωρούν ως τους κύριους αγωγούς της σχολικής επιτυχίας των παιδιών τους.

Στο τέλος της παρούσας μελέτης δίνονται επιπλέον ευρήματα που προέκυψαν μέσα από την διεξαγωγή της έρευνας τα οποία σε συνδυασμό με τα καίρια ερωτήματα που απαντήθηκαν έδωσαν προτάσεις με απώτερο στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις - Κλειδιά: Γονεϊκή Ικανοποίηση, Γονεϊκή Εμπλοκή, Προσδοκίες Γονέων, Αντιλήψεις Γονέων, Σχολική Αποτελεσματικότητα



ABSTRACT

The present work attempts to define the parental expectations regarding the attendance of their children in the Elementary School and the way, at which they assess both the teachers and the school. Under the same scope, this work investigates, at the same time, the patterns of parental engagement in the studies of their children within the framework of the primary's education system along with the level and the factors of parent's satisfaction.

To deduct these results, the current study conducted a quantitative data collection method via a structured close-ended questionnaire. To accomplish this, nominal, ordinal and interval quantitative scales were used as measurement tools, followed by data analysis using the SPSS Software Package.

The results of this survey, made the importance of parental engagement within the school community apparent. Throughout the process of evaluating the educational work by parents, both at material and human-resources level, the study highlights the points considered by parents, as the key factors for the educational success of their children.

The last chapter of this study, provides additional findings, emerged throughout the conduction of this research. These extra findings, in combination with the answered key questions, provide suggestions with respect to the improvement of the current provided education.

Keywords: parental satisfaction, parental engagement, parental perception, educational evaluation



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο και η οικογένεια μοιράζονται έναν κοινό στόχο, τη συνολική και πολυεπίπεδη καλλιέργεια των παιδιών, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, το παιδί περνάει το σύνολο της καθημερινότητας του μέσα στους δύο αυτούς θεσμούς. Για τον λόγο αυτό και για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος είναι ζωτικής σημασίας η επικοινωνιακή επικοινωνία και η ουσιαστική τους συνεργασία.

Όπως και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι και η σχέση σχολείου – οικογένειας είναι ευμετάβλητη. Στόχος της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και των γονέων είναι η εύρεση και κατανόηση όλων των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τη σχέση αυτή και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και το βαθμό ικανοποίησης των γονέων προς το σχολείο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των γονέων προς το σχολείο, η ανάδειξη των προσδοκιών τους, ο βαθμός εμπλοκής τους στις σχολικές διαδικασίες και τέλος ο βαθμός ικανοποίησης τους συνολικά από την φοίτηση των παιδιών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, στο Πρώτο Κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι, οι οποίοι μελετώνται από την παρούσα εργασία και θέτονται σχετικοί περιορισμοί. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο βασίστηκε αργότερα η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο μελετάει τις λειτουργίες και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη δυναμική σχέση σχολείου – οικογένειας. Στο Τρίτο Κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση προγενέστερων ερευνών σχετικά με τις προσδοκίες και την ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο περιγράφονται ο σκοπός της έρευνας, τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογική προσέγγιση αυτής. Στο Πέμπτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας μετά από στατιστική ανάλυση με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Τέλος, στο Έκτο και τελευταίο Κεφάλαιο, εξάγονται τα συμπεράσματα της υπόψιν έρευνας, επιπλέον ευρήματα και παρουσιάζονται προτάσεις για τη βελτίωση του συνόλου της σχολικής ζωής και για μελλοντική έρευνα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Αποσαφήνιση Όρων

1.1 Η Οικογένεια

Με τον όρο «οικογένεια» περιγράφεται ο βασικότερος κοινωνικός θεσμός, ο οποίος εκτελεί σημαντικές λειτουργίες για την επιβίωση της κοινωνίας (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η έννοια της «οικογένειας» έχει απασχολήσει και απασχολεί τον κλάδο της Κοινωνιολογίας ως προς την αποσαφήνισή της, τα χαρακτηριστικά της αλλά και τις μορφές που παρουσιάζει σε κάθε εποχή. Ο Murdock (1967) απέδωσε με τον ορισμό του στην οικογένεια δομικά χαρακτηριστικά. Την αποτύπωσε ως μια κοινωνική ομάδα, αποτελούμενη από δύο ενήλικες, με στόχο την οικονομική ανάπτυξη και την αναπαραγωγή κάτω από κοινή στέγη. Οι ενήλικες αυτοί διατηρούν μια «κοινωνικά αποδεκτή» σεξουαλική σχέση και είναι απαραίτητη η ύπαρξη τέκνων είτε μέσω αυτής, είτε εξ υιοθεσίας. Σε άλλον ορισμό η οικογένεια περιγράφεται ως ένα σύνολο συγγενικών προσώπων που μένουν μαζί με ευδιάκριτους τους ρόλους του «πατέρα», της «μητέρας» και των «παιδιών» (Χουρδάκη, 1982). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Τσαούσης (1984) ορίζει την οικογένεια ως την «κατά κανόνα τυπική γενετήσια ένωση δύο συζύγων με τα τέκνα του», ενώ στον ορισμό του διευρύνει την οικογένεια με «τρίτα πρόσωπα που συνδέονται με δεσμούς συγγένειας με έναν από τους συζύγους».

Είναι φανερό πως οι προαναφερθέντες ορισμοί για την οικογένεια δεν ανταποκρίνονταν σε όλες τις περιπτώσεις οικογενειών που υπήρχαν και υπάρχουν στην κοινωνία. Σύμφωνα με την Παπαδιώτη-Αθανασίου (2000) τα κριτήρια ορισμού της οικογένειας αλλάζουν συνεχώς ανάλογα την χρονική περίοδο αλλά και την πολιτισμική ομάδα, στην οποία αναφέρονται. Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της ρεαλιστικής περιγραφής και του ορισμού της οικογένειας με λιγότερο αυστηρή δομή, προκειμένου να καλύπτει όλες τις περιπτώσεις και υποπεριπτώσεις δεν αποτελεί μόνο κοινωνιολογικό ζήτημα αλλά και νομικό. Η ανάγκη διεκδίκησης του χαρακτηρισμού της οικογένειας από ανθρώπους με διάφορες και διαφορετικές μορφές συμβίωσης σχετιζόταν - και σχετίζεται - με την νομική κατοχύρωση τους (Κυριακίδης, 2000). Η πρώτη πιο «ελεύθερη» απόδοση της οικογένειας έγινε από τον Popenoe (1993), ο οποίος την όρισε ως μια μικρή ομάδα συγγενικών προσώπων, η οποία ζει μαζί και αποτελείται τουλάχιστον από έναν ενήλικο κι ένα εξαρτημένο μέλος. Με αυτόν τον



τρόπο, ο ορισμός της οικογένειας ξεφεύγει από το παραδοσιακό πρότυπο και καλύπτει πλέον μονογονεϊκές οικογένειες, ζευγάρια που αποκτούν παιδιά εκτός γάμου (Μουσούρου, 1998), ομόφυλα ζευγάρια και οικογένειες με υιοθετημένα τέκνα (Porreoe, 1993).

Ομολογουμένως πάντως, σύμφωνα με τον Funder (1993) παρά την ποικιλία ορισμών και τύπων οικογένειας, οι οποίοι αναδύονται με τον καιρό, η πλειοψηφία των ερευνητών χρησιμοποιεί τον όρο «οικογένεια» για να αναφερθεί στην πυρηνική. Ο τύπος της πυρηνικής οικογένειας, η οποία αποτελεί και τον επικρατέστερο τύπο καθώς εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνίες (Murdock, 1967), περιλαμβάνει και αναγνωρίζει ως μέλη της, όσους συνδέονται με δεσμούς συγγένειας (βιολογικούς δεσμούς) ή όσους συνδέονται νομικά. Η πυρηνική οικογένεια διαφέρει παρασάγγας από την οικογένεια του 20^{ου} αιώνα, τόσο στην δομή της ιεραρχικά, όσο και στον αριθμό των μελών της. Οι οικογένειες «μητριαρχικού» και «πατριαρχικού» τύποι ήταν σαφώς πιο πολυπληθής. Αντίθετα, η πυρηνική οικογένεια έχει ως μέλη τον πατέρα, τη μητέρα και τα – λιγοστά – παιδιά (Χουρδάκη, 1982). Γενικότερα όμως, η μορφή της οικογένεια σε μια κοινωνία, η οποία εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς και με ραγδαίους ρυθμούς, χαρακτηρίζεται από αστάθεια. Η συνεχώς μεταβαλλόμενη αυτή μορφή της παραδόξως ενισχύει την θέση της ως θεσμός, καθώς σύμφωνα και με την Μουσούρου (1998) θα ήταν αδύνατον στην σύγχρονη κοινωνία να επιβιώσει και να συντηρηθεί ένα μοναδικό και αυστηρά δομημένο σχήμα.

Κάθε άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του είναι ή θα γίνει μέλος σε δύο διαφορετικές πυρηνικές οικογένειες: Την οικογένεια προσανατολισμού (Family of Orientation), μέσα στην οποία γεννιέται και μεγαλώνει και την οικογένεια αναπαραγωγής (Family of Procreation), μέσα στην οποία θα αναπαραχθεί και θα δημιουργήσει απογόνους (Goodman, 1975). Μέσα από την παρατήρηση αυτή γίνονται φανερές οι λειτουργίες που επιτελεί ή τουλάχιστον καλείται να επιτελέσει μια οικογένεια. Όλες οι κοινωνίες για την επιβίωση τους καλούνται να εκπληρώνουν σημαντικές λειτουργίες με άξονα άλλες φορές το ατομικό όφελος και άλλες φορές το κοινωνικό όφελος (Winch, 1971). Η σημαντικότερη ίσως λειτουργία της οικογένειας είναι η αναπαραγωγή. Με την λειτουργία της αναπαραγωγής διασφαλίζεται η συνέχεια του ανθρώπινου είδους και της ίδιας της κοινωνίας κατ' επέκταση. Μία ακόμη σημαντική λειτουργία, στην οποία η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό



ρόλο, αν και δεν την αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου, είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης. Η οικογένεια εξακολουθεί να είναι η βάση, μέσα στην οποία το άτομο διδάσκεται «τους κοινωνικούς ρόλους, κανόνες και θεσμούς και γίνεται φορέας του πολιτισμού» (Κυριακίδης, 2000). Η οικογένεια καλείται να προετοιμάσει τα μέλη της στην αποδοχή κοινωνικών ευθυνών (Ackerman, 1958) και να τα εκπαιδεύσει με τις κατάλληλες ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων (Winch, 1971). Μια επιπλέον σημαντική λειτουργία είναι η ψυχολογική λειτουργία, η σημασία της οποίας αναδείχθηκε αρχικά από τον S. Freud. Για την Χουρδάκη (1982), ο Freud απέδωσε τη διαμόρφωση της ψυχικής υγείας του ατόμου στα βιώματα της παιδικής ηλικίας και στις σχέσεις του με την οικογένεια του. Στόχος της οικογένειας είναι η κάλυψη και ικανοποίηση των συναισθηματικών αναγκών των μελών της οικογένειας μέσω της φροντίδας και της συντροφικότητας (Μουσούρου, 1998). Για τον Κυριακίδη (2000), στην ψυχολογική λειτουργία περιλαμβάνεται και η πλήρωση της ανάγκης για αναπαραγωγή και απόκτηση τέκνου ενός ζευγαριού.

Είναι εύλογο πως στο πέρασμα των χρόνων η οικογένεια έχει αλλάξει τις προτεραιότητες της ως προς την εκπλήρωση των λειτουργιών της, ενώ από κάποιες έχει εντελώς απαλλαχθεί. Η απαλλαγή αυτή της δίνει την δυνατότητα να εξειδικεύεται στις λειτουργίες, που θεωρεί σημαντικότερες. Από την άλλη πλευρά, ο Πυργιωτάκης (1998) παρατηρεί πως με το πέρασμα των χρόνων η οικογένεια «γίνεται λιγότερο πρόθυμη ή ικανή» στην εκτέλεση των κοινωνικών λειτουργιών, που της έχουν ανατεθεί. Σημαντικό ρόλο στη διαπίστωση αυτή διαδραματίζει η υπογεννητικότητα, η αύξηση των διαζυγίων (Popenoe, 1993) και η ταυτόχρονη ανάδειξη νέων τύπων οικογενειών (ομόφυλα ζευγάρια, μονογονεϊκές οικογένειες), οι οποίοι καθιστούν την δομή της οικογένειας πιο περίπλοκη (Coltrane & Collins, 2001).

1.2 Το Σχολείο

Το σχολείο είναι ένα «δημόσιο ή ιδιωτικό ίδρυμα, στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία» (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1993). Η αλήθεια είναι, όμως, πως η έννοια του σχολείου είναι δύσκολο να αποτυπωθεί σε έναν απλό ερμηνευτικό ορισμό. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), «το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή, ο οποίος δημιουργήθηκε λόγω της επιβεβλημένης ανάγκης για παροχή οργανωμένης, συστηματικής και μεθοδευμένης



αγωγής, διδασκαλίας και μάθησης». Αποτελεί ένα κοινωνικό ίδρυμα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και γονέων και διαφόρων άλλων εξωτερικών παραγόντων και είναι θεσμοθετημένο με στόχους την παροχή διδασκαλίας, την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαντώνη, 2020). Κατά συνέπεια, με τη χρήση του όρου «σχολείου» περιλαμβάνεται η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Γυμνάσιο και Λύκειο. Η εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο αποτελεί την Βασική και Υποχρεωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

1.3 Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το Τυπικό Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα περιλαμβάνει 3 βαθμίδες:

1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
3. Ανώτατη (ή Τριτοβάθμια) Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα η Πρωτοβάθμια και ο πρώτος κύκλος της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει την υποχρεωτική φοίτηση παιδιών 4 ετών στο Νηπιαγωγείο, ενώ η Πρωτοβάθμια την υποχρεωτική εξαετή φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Ο πρώτος κύκλος σπουδών, το Γυμνάσιο, περιλαμβάνεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και είναι τριετούς φοίτησης. Αντίθετα, η φοίτηση στον δεύτερο κύκλο σπουδών, το Λύκειο, είναι προαιρετική. Επιπλέον, το Λύκειο διακρίνεται σε ημερήσιο και εσπερινό, ανάλογα με το ωράριο λειτουργίας και σε Γενικό και Επαγγελματικό ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών. Όπως στο Γυμνάσιο, και στο Λύκειο η φοίτηση είναι τριετούς διάρκειας, εκτός από το Εσπερινό Λύκειο, στο οποίο η φοίτηση είναι τετραετής.

Τέλος, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι προαιρετική και η ένταξη σε αυτή επιτυγχάνεται μέσω των Πανελληνίων Εξετάσεων. Η Ανώτατη Εκπαίδευση περιλαμβάνει τη φοίτηση σε Πανεπιστήμια (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα –



Α.Ε.Ι.), Πολυτεχνεία, στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (Α.Σ.Κ.Τ) και στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

1.4 Λειτουργίες του Σχολείου

Το σχολείο αποτελεί έναν δημόσιο οργανισμό, ο οποίος ταυτόχρονα δομείται και λειτουργεί ως μια κοινωνία. Ένα κοινωνικό σύστημα αποτελούμενο από τον Διευθυντή, τους Εκπαιδευτικούς και τους Μαθητές. Για να είναι αποτελεσματικό και να επιτελεί τις λειτουργίες, με τις οποίες είναι επιφορτισμένο, ρυθμίζεται και οργανώνεται από νόμους και διατάξεις (Στραβάκου, 2003). Σύμφωνα με το Πασιαρδή (2004) «είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες».

Οι λειτουργίες του σχολείου σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία περιορίζονται σε 3 άξονες:

- α) Την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ).
- β) Την επιτέλεση κοινωνικών λειτουργιών
- γ) Την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών

Το 1982, ο Dr. William Deming στο βιβλίο του «Ποιότητα, Παραγωγικότητα και Ανταγωνιστικότητα» (πρωτότυπος τίτλος: «*Quality, Productivity, and Competitive Position*»), επανεκδόθηκε το 1986 υπό τον τίτλο: «*Out of the Crisis*») διατύπωσε έναν οδηγό 14 σημείων, με την εφαρμογή των οποίων οι επιχειρήσεις διασφαλίζουν την ποιότητα και βελτιώνουν την παραγωγή τους (Σβώλης, 2017). Ο οδηγός αυτός, ως έναν βαθμό, βρίσκει εφαρμογή και στο σύγχρονο σχολείο παρέχοντας θετικές αλλαγές (Lunenburg, 2010) και καθορίζοντας την λειτουργία του, θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας. (Παπαγεωργίου, 2019). Αρκετοί μελετητές επιχειρήσαν να εξειδικεύσουν τα 14 αυτά σημεία στην εκπαίδευση και εντοπίζονται πολλά κοινά σημεία στην εξειδίκευση αυτή. Παρακάτω, σε μια προσπάθεια σύμπτυξης των διαφόρων προσαρμογών και εξειδικεύσεων, που απαντώνται στην βιβλιογραφία, παρουσιάζονται τα 14 σημεία – προτάσεις του Deming για τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου:

1. **Ύπαρξη συνεχούς και συνεπούς προσπάθειας.** Στόχος αυτών είναι η βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας της σχολικής μονάδας με απώτερο



σκοπό την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής.

2. **Υιοθέτηση φιλοσοφίας Ολικής Ποιότητας.** Προϋπόθεση για την υιοθέτηση αυτής της φιλοσοφίας είναι η παροχή όλων των διαθέσιμων πόρων από το σχολείο και η συνειδητοποίηση της ανάγκης απόκτησης νέων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.
3. **Ανάγκη ανεξαρτησίας του σχολείου από την τελική εξέταση.** Η τελική εξέταση δεν έχει ουσιαστικά οφέλη για τους μαθητές, καθώς πραγματοποιείται στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Είναι σαφέστερα πιο ωφέλιμη η εξέταση των μαθητών αλλά και της παρεχόμενης μάθησης στην αρχή του σχολικού έτους, ώστε να υπάρχει περιθώριο μαθησιακής παρέμβασης και να αποφευχθεί η δημιουργία και η καλλιέργεια προβλημάτων μάθησης από τους μαθητές (Lunenburg, 2010).
4. **Εξάλειψη συναισθημάτων ανασφάλειας και φόβου.** Αντίθετα, πρέπει να είναι βασικός στόχος του σχολείου η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
5. **Συνεχής βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των πρακτικών του σχολείου.** Αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης συνολικά της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας του σχολείου.
6. **Αποτελεσματική ηγεσία.** Η αποτελεσματική ηγεσία δεν αφορά μόνο την δίκαιη και σωστή κατανομή εργασιών και υποχρεώσεων, ούτε μόνο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αφορά και τη σχεδίαση ενός κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα, το οποίο θα ακολουθούν και θα υποστηρίζουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνία).
7. **Καλλιέργεια νοοτροπίας δια βίου μάθησης.** Ο μαθητής πρέπει να μάθει πώς να μαθαίνει, ενώ πρέπει να ενθαρρύνεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε προγράμματα, δράσεις, δραστηριότητες και διαδικασίες που θα οδηγήσουν στην βελτίωση και εξέλιξη του.



8. **Συμμετοχή της κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας με σκοπό τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.
9. **Κατάργηση της απαίτησης για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από σχολείο και μαθητές,** χωρίς την παροχή καλύτερων μέσων και μεθόδων.
10. **Καλλιέργεια κουλτούρας ποιότητας.** Τοποθετούνται εξ αρχής ποιοτικά κριτήρια και καταργούνται ανούσιοι ποσοτικοί δείκτες παραγωγής. Σύμφωνα με τον Deming, οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι αντιπαραγωγικές για τους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση και όχι μόνο δεν ευνοούν αλλά αντίθετα δυσκολεύουν την επίτευξη της ποιότητας, οδηγώντας σε οριακή απόδοση (Salamietal., 2013).
11. **Εξάλειψη του φόβου.** Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται στην διατύπωση προτάσεων για την βελτίωση της ποιότητας. Σε περίπτωση χαμηλής ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να αποφεύγεται η στοχοποίηση και ενοχοποίηση τους, αλλά να εξετάζονται συλλογικά τρόποι βελτίωσης της.
12. **Επιβράβευση κι ενθάρρυνση του εργατικού δυναμικού.** Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην καλλιέργεια αισθήματος υπερηφάνειας από τον εκπαιδευτικό αλλά και αισθήματος καθήκοντος, ώστε να συνεχίσει να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης.
13. **Προώθηση της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.** Τα τμήματα σταματούν να είναι απομονωμένες μονάδες μάθησης, επικοινωνούν και συνεργάζονται ομαδικά.
14. **Δέσμευση για εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας.** Η σχολική μονάδα δεσμεύεται για τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντών, θεσμών, γονέων, τοπικής αρχής, κοινωνίας) στην πραγματοποίηση της νέας φιλοσοφίας (Ζαβλανός, 2003).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Ποιοτικό και Αποτελεσματικό Σχολείο

Κοιτάζοντας ιστορικά την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά μέσα στα πλαίσια του σχολείου διαπιστώνεται εύκολα ότι αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διάφορα ισχύοντα δεδομένα όπως τα κοινωνικά, τα πολιτισμικά, τα πολιτικά αλλά και τα ιστορικά κάθε εποχής (Winzer, 1993). Το σχολείο αποτελεί την πρώτη επίσημη κοινωνική «ομάδα», που θα παρέχει στα παιδιά γνώσεις και θα αναπτύξει τις δεξιότητές τους, οι οποίες όμως, πολλές φορές παγιδεύονται μέσα σε παραδοσιακά πρότυπα (Παμουκτσόγλου, 2001). Με την πάροδο των χρόνων, όμως, οι ανάγκες της κοινωνίας και κατ' επέκταση του σχολείου μεταβάλλονται. Έτσι λοιπόν, τα δεδομένα αυτά είναι που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική προσέγγιση και διαδικασία που θα ληφθεί και θα εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στόχος της εκάστοτε κοινωνίας αποτελεί η ανάπτυξη και η πρόοδος των μελών της, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο βιοτικό επίπεδο αλλά και η ευδαιμονία. Οι απαιτήσεις αυτές βρίσκουν την σχολική κοινότητα σ' έναν ατέρμονο αγώνα, ώστε να τις ικανοποιήσει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Συνεπώς, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, το κλειδί βρίσκεται στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα μπορεί να εξυπηρετεί όλες αυτές τις ανάγκες των μελών μίας κοινωνίας (Βαμβάκη, 2020). Άρα, όπως ένας ζωντανός οργανισμός μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται στο περιβάλλον, έτσι και η σχολική κοινότητα και οι παρεμβάσεις της αποτελούν επιτακτική ανάγκη να διαμορφωθούν βάσει των περιβαλλοντικών συνθηκών δίνοντας στο σχολείο τα χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ποιότητα μίας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται μέσα από τη στάση της διοίκησης της σχολικής κοινότητας, του εκπαιδευτικού προσωπικού που την απαρτίζει και των όσων εκτυλίσσονται εντός της τάξης (δράση – αντίδραση μαθητών – εκπαιδευτικού). Με λίγα λόγια επηρεάζεται από την γενική εικόνα και την κουλτούρα, που επικρατεί σ' αυτό. Όλα, όσα αναφέρθηκαν, είναι αυτά που συμβάλλουν στη μάθηση που θα λάβουν οι μαθητές. Οι σχέσεις που υπάρχουν μέσα



σ' ένα σχολείο είναι αλληλένδετες και συνυφασμένες μεταξύ τους, δηλαδή κάθε ενέργεια του ενός έχει αντίκτυπο στον άλλον. Για παράδειγμα, η ποιότητα της σχέσης μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να μεταδοθεί από τους εκπαιδευτικούς μέσα στα πλαίσια της τάξης στους μαθητές, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η μάθηση των τελευταίων. Αντίστοιχα, τα γενικά χαρακτηριστικά ενός διδάσκοντα μπορούν να διαμορφώσουν την σχέση του με τους εκπαιδευόμενους και αυτό να οδηγήσει στην επιρροή και πάλι της μάθησης των μαθητών (Mayer, D.P., Mullens, J.E., & Moore, M.T, 2000).

Ο ΟΟΣΑ¹, η UNICEF αλλά και γενικά η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρούν αναγκαία την παροχή εκπαιδευτικών συστημάτων υψηλής ποιότητας, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. Για την επίτευξη αυτών, το 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο πρότεινε την δημιουργία ποιοτικών αξιολογήσεων στις σχολικές μονάδες, καθώς μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση επιθυμούσε να επιτευχθεί η βέλτιστη ποιότητα αυτών (Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001). Στη συνέχεια, το 2014, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο επέστρεψε δριμύτερο στις απόψεις περί ποιοτικής αξιολόγησης προτρέποντας τώρα την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσα από απαραίτητες ενέργειες, να υποστηρίξει τα κ-μ², ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα και να ενισχυθεί η αμοιβαία μάθηση (Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20^{ης} Μαΐου 2014). Όπως αναφέρεται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή που συντάχθηκε το 2015, η εκπαιδευτική πολιτική ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να εξετάζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, να απασχολεί την διεθνή κοινότητα αλλά και να συμβαδίζει με τις ευρωπαϊκές προσταγές συνεργασίας.

Συνοψίζοντας και σύμφωνα με όσα γράφουν στο έργο τους οι Hoy και Miskel (2013), μία ποιοτική σχολική μονάδα είναι αυτή, στην οποία η ηγεσία του σχολείου (διευθυντής) και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν υποστήλωση, ώστε να επιτευχθεί η μεταξύ τους συνεργασία αποφεύγοντας την ανάμειξη εξωσχολικών συντελεστών. Σημαντικό είναι επίσης, τόσο το πρότυπο που θα προβάλλει ο διευθυντής προς τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς), ώστε να επιτευχθούν οι

¹ Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.

² Κράτη-Μέλη



στόχοι όσο και η μέριμνά του για την κοινωνική υποστήριξη αυτών. Παράλληλα, θα πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ των διδασκόντων, οι οποίοι οφείλουν να δείχνουν σεβασμό ως προς το πρόσωπο των συναδέλφων τους ως επαγγελματίες. Τέλος, το επίκεντρο όλων των προσώπων μίας εκπαιδευτικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) πρέπει να είναι η σχολική επιτυχία.

Άρρηκτα συνυφασμένη και συνδεδεμένη με την ποιότητα των σχολείων είναι η έννοια της αποτελεσματικότητας αυτού. Όμως, ο ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου συναντάει διαφορετικές ερμηνείες, καθώς από ορισμένους θεωρείται συνώνυμη της αποδοτικότητας, σύμφωνα με την Βαμβάκη (2020). Έτσι λοιπόν, μία θεωρία ορίζει ως στόχο της αποδοτικότητας, οι μαθητές να αποκτήσουν εφόδια ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο της ενήλικης ζωής τους. Ενώ άλλη θεωρία υποστηρίζει ότι σκοπός της αποτελεσματικότητας των σχολείων είναι η καλλιέργεια της επιθυμίας, που παρουσιάζουν οι μαθητές, για την απόκτηση μάθησης.

Αρχικά, θα πρέπει να εξεταστεί το ζήτημα της ύπαρξης της σχολικής αποτελεσματικότητας αλλά και τους σκοπούς που αυτή εξυπηρετεί. Το σίγουρο είναι βέβαια, πως η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων θεωρείται μία ιδιαίτερα επιτακτική πρόκληση για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι σύγχρονες επιταγές της κοινωνίας είναι και αυτές που δίνουν την απάντηση για την ύπαρξη και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές κοινότητες. Σε μία εποχή που κυριαρχούν οι υψηλές προσδοκίες, η απόδοση ευθυνών αλλά και οι δημοσιονομικές ελλείψεις, ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί σημαντικό κομμάτι της δόμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Kirk & Jones, 2004).

Τα σημερινά κριτήρια, ώστε να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων, επικεντρώνονται στην επιρροή που ασκούν στη μάθηση οι σχολικοί παράγοντες, όπως είναι η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, οι γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές επιδόσεις των μαθητών αλλά και η γενικότερη ατμόσφαιρα που εκπέμπει τόσο η τάξη όσο και το σχολείο ως σύνολο. Όμως, αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό, πως τα κριτήρια αυτά δεν μένουν αμετάβλητα στο πέρασμα των χρόνων, καθώς επηρεάζονται άμεσα από τις μεταβολές που δέχεται το κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι λοιπόν, αυτά που θεωρούνται σημαντικά σήμερα, αύριο μπορεί να αντικατασταθούν από άλλα. Συνεπώς, ο καθορισμός κριτηρίων σχετικά με



τις αποτελεσματικές σχολικές μονάδες δεν θα πρέπει να θεωρηθεί μία τελεσίδικη διαδικασία, αλλά μία διαδικασία συνεχώς εξελισσόμενη βάσει των προσαγών και των επιταγών της εκάστοτε εποχής (Hoy W. K. & Miskel C. G., 2013). Τέλος, όπως αναφέρει και ο Loeb (2012) η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων επέρχεται, όταν οι μαθητές λάβουν μάθηση, βάσει των ιδιοτήτων του περιβάλλοντος, περισσότερη από την αναμενόμενη που έχει ορίσει μία σχολική κοινότητα με το πέρας της σχολικής χρονιάς.

Σύμφωνα με άλλες θεωρίες τα αποτελεσματικά σχολεία εξετάζονται ποσοτικά, δηλαδή ως προς το ποσοστό επιτυχίας και επίτευξης των στόχων που έχουν θέσει συγκριτικά με άλλες σχολικές μονάδες, που ανήκουν στην ίδια κατηγορία με αυτό. Από την τοποθέτηση αυτή, εξάγεται το συμπέρασμα ότι το ποσοστό αποτελεσματικότητας αναζητείται και εξάγεται από τα χαρακτηριστικά εκείνα που επιδρούν στην επίτευξη των σχολικών στόχων. Άρα, κριτήρια στις θεωρίες αυτές αποτελούν οι στόχοι και οι μεταβλητές που είναι εξαρτημένες από αυτούς, όπως είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, το γενικό κλίμα που επικρατεί μέσα σε μία τάξη και άλλα, διαδραματίζοντας καθοριστικούς ρόλους ως προς το βαθμό επιτυχίας των στόχων ενός σχολικού συστήματος (De Maeyer et al, 2010).

Κάνοντας μία ανασκόπηση όλων των παραπάνω ο Lezotte (1999) συγκεντρώνει στην έρευνά του τα επτά πιο βασικά χαρακτηριστικά, που δημιουργούν αποτελεσματικές σχολικές μονάδες. Έτσι λοιπόν, κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να διέπεται από ασφάλεια αλλά και από ομαλή λειτουργία. Επίσης, η τοποθέτηση υψηλών στόχων, η επιτυχία αυτών καθώς και η ηγετική καθοδήγηση είναι άλλα δύο χαρακτηριστικά που συνδράμουν στο αποτελεσματικό σχολείο. Στη συνέχεια, θα πρέπει να υπάρχει στοχευμένη και σαφής αποστολή της σχολικής μονάδας αλλά και να δίνονται ευκαιρίες για μάθηση και χρόνος για τις εργασίες. Τέλος, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, ώστε οι σχέσεις αυτές να προσφέρουν θετικά αποτελέσματα στην διαδικασία της μάθησης. Όλα τα παραπάνω δεν θα μπορέσουν να δώσουν το χαρακτηρισμό ενός αποτελεσματικού σχολείου, εάν δεν υπάρχει τακτική παρακολούθηση και επιτήρηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω είναι αυτά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο, ώστε



να επιτευχθούν τα υψηλά επίπεδα μάθησης που μπορεί να θέσει μία σχολική μονάδα, για να επιτύχει την αποτελεσματικότητά της (Nyagosia et al., 2013)

Ο καταγιτισμός πληροφοριών, που διέπει τη σύγχρονη κοινωνία, προσφέρει στα μέλη της τη δυνατότητα συλλογής γνώσης από διάφορες πηγές. Έτσι λοιπόν, οι ραγδαίοι ρυθμοί που αναπτύσσουν τη γνώση είναι και αυτοί που συντελούν στην αλλοίωση που αυτή υφίσταται με το πέρασμα του χρόνου (Μαυρογιώργος, 1993). Η σχολική κοινότητα οφείλει να συμβαδίσει με τους ταχύτατους αυτούς ρυθμούς και να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που παρουσιάζει η σύγχρονη κοινωνία ώστε να ξεπεράσει τις κρίσεις που την χαρακτηρίζουν. Για να μπορέσει να υλοποιηθεί αυτή η προσδοκία θα πρέπει να αναβαθμιστεί μακροπρόθεσμα και ορθολογικά, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναβάθμιση αυτή συντελείται μέσα από την στελέχωση αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο θα λαμβάνει κοινή εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να μπορεί να συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο την εξαγωγή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης. Με τις ενέργειες αυτές, η σχολική κοινότητα θα λάβει τους χαρακτηρισμούς της ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

2.2 Λειτουργίες Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης

Οι σχολικές μονάδες, οι μαθησιακές διαδικασίες που υπάγονται μέσα σ' αυτές και γενικά το ευρύτερο πεδίο ενασχόλησης της εκπαιδευτικής κοινότητας ως επιστημονικός κλάδος θεωρούνται από πολλούς επιστήμονες και μελετητές ότι δεν συμβαδίζουν με τους όρους της διοίκησης και του management³ (Ζαβλανός, Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση., 2003). Παρόλα αυτά, όμως, οι ορισμοί αυτοί φαίνεται να είναι απαραίτητοι, καθώς για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζονται διοικητικές ενέργειες. Ένας οργανισμός, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, απαρτίζεται από ανθρώπινο δυναμικό αλλά και από υλικά και τεχνικά μέσα, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί για τους οποίους συντάχθηκε, οι οποίοι είναι η προσφορά υπηρεσιών εκπαίδευσης, με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικούς τρόπους (Bush, 2005; Hill, 2018).

³ Η αρτιότερη διαχείριση και προσπάθεια οργάνωσης διάφορων διαθέσιμων πόρων.



Τα κύρια χαρακτηριστικά μίας οργάνωσης, σύμφωνα με την θεωρία των οργανώσεων, είναι ο ορισμός και η στήριξη μίας καθορισμένης δομής, η εξυπηρέτηση ενός σκοπού/στόχου από άτομα με συγκεκριμένη δράση, τα οποία την επανδρώνουν και κατέχουν τεχνογνωσίες πάνω στο αντικείμενο. Τα γνωρίσματα αυτά είναι ευδιάκριτα και στη δομή που παρουσιάζει η σχολική μονάδα (Bush, 2005; Hill, 2018). Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητη η εφαρμογή οργανωτικών διαδικασιών, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι οργανωτικές πρακτικές δημιουργούνται και ορίζονται μέσα από τη θεσμοθέτηση νόμων και διατάξεων, ώστε να εξασφαλιστούν τα διοικητικά και οργανωτικά μέρη του εκπαιδευτικού οργανισμού στο σύνολό τους.

Ο βασικός διαχωρισμός του εκπαιδευτικού συστήματος έγινε βάσει των ηλικιών των μαθητών σε συνάρτηση με το επίπεδο γνώσεων που θα πρέπει να λαμβάνουν σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Έτσι λοιπόν, το 1985 με το Ν.1566 επαναπροσδιορίστηκαν οι λειτουργίες για τις τρεις⁴ βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα με το άρθρο 1 του Ν.1566/85 καθίστανται σαφέστεροι η θέση και ο ρόλος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς μέσα από αυτούς δομούνται αρμονικά, ισορροπημένα και αποτελεσματικά οι νοητικές, κοινωνικοσυναισθηματικές και ψυχοσωματικές δεξιότητες των μαθητών, μη εξαρτώμενες από το φύλο και την καταγωγή, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα και να λάβουν τα απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Η εξυπηρέτηση και η ταυτόχρονη υπηρετηση των σκοπών, δηλαδή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, για τις οποίες συντάσσεται η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εξαρτώνται άμεσα από τη διοίκηση του εκάστοτε σχολείου. Οι διοικητικές πρακτικές δεν ορίζονται μόνο από ένα άτομο – μέλος της σχολικής κοινότητας αλλά από όλους τους εμπλεκόμενους, έμμεσους και άμεσους, στις διαδικασίες αυτές, συμπεριλαμβανομένων και των επιπλέον παραμέτρων (Charman, Sackney & Aspin, 1999). Οι εμπλεκόμενοι που συμμετέχουν ενεργά και άμεσα στις λειτουργίες του

⁴ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Νηπιαγωγείο – Δημοτικό Σχολείο, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γυμνάσιο – Γενικό ή Επαγγελματικό ή Εκκλησιαστικό Λύκειο, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.



σχολείου είναι οι εκπαιδευτικοί, το επιπλέον βοηθητικό προσωπικό, όπως για παράδειγμα ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές αλλά και η συμβολή των έμμεσων εμπλεκομένων, όπως είναι οι γονείς των μαθητών και η τοπική διοίκηση της περιοχής. Επιπλέον, παράμετροι που φαίνεται να δομούν την σχολική μονάδα είναι οι υλικοτεχνικές υποδομές, οι κτηριακές εγκαταστάσεις και οι οικονομικοί πόροι που εξασφαλίζουν την λειτουργία της σχολικής μονάδας (Evers & Lakomski, 1991)

Πέρα, όμως, από τα παραπάνω, τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο νομοθέτης φαίνεται να επικεντρώνεται και να αφιερώνει ολόκληρη παράγραφο στις διατάξεις του (παράγραφος 3 του άρθρου 1 του Ν.1566/85) σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην επίτευξη των σκοπών, για τους οποίους έχει δημιουργηθεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι αποτελούν τα εγχειρίδια – οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου, καθώς περιλαμβάνονται μέσα σ' αυτά οι γενικοί και ειδικοί διδακτικοί στόχοι του εκάστοτε μαθήματος σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Επίσης, ορίζεται η διδακτέα ύλη του κάθε μαθήματος καταμερισμένη με αρτιότητα σε κεφάλαια και επιμέρους θεματικές ενότητες, συμβαδίζοντας με το ηλικιακό προφίλ και τις δυνατότητες των μαθητών και βασισμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα, που εκδίδει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τέλος, μέσα στα αναλυτικά προγράμματα δίνονται ενδεικτικοί τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και κατευθύνσεις, ώστε να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός ως προς τον τρόπο παρουσίασης της διδακτέας ύλης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι κύριο συστατικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολογούνται και διαμορφώνονται διαρκώς μέσα από την πειραματική δοκιμασία και αναθεωρούνται, ώστε να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις που προστάζουν οι καιροί σε όλους τους τομείς, τόσο της επιστήμης όσο και της καθημερινής ζωής με απώτερο στόχο την μεταλαμπάδευση γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε όλο το φάσμα εφαρμογής των αναλυτικών προγράμματος διακρίνεται μια συνοχή ως προς το περιεχόμενό τους το οποίο μεταφέρεται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές μέσα από το διδακτικά βιβλία που τους χορηγούνται.



Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη διδασκαλία της γλώσσας στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τα βιβλία που παρέχονται στους μαθητές βασίζονται στην δημοτική γλώσσα, όπως αυτή διαμορφώνεται από τον πληθυσμό και τη δόκιμη ελληνική λογοτεχνία, χωρίς να μεταφέρονται και να εμπεριέχονται μέσα σ' αυτή αυτούσιες ξένες λέξεις.

Η διάρθρωση και οι παροχές που δίνονται στην Πρωτοβάθμια (Α' Βάθμιας) Εκπαίδευση οριζόμενες, στη συνέχεια, από το άρθρο 2 του Ν.1566/85 αλλά και σε μετέπειτα εντασσόμενες τροποποιητικές διατάξεις του Συντάγματος, διαμορφώνονται ως εξής:

- Τα νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία εντάσσονται στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και ορίζονται συνολικά ως Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αυτού.

- Η φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ορίζεται ως υποχρεωτική. Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγεία, είτε δημόσια είτε ιδιωτικά, θεσμοθετήθηκε με το άρθρο 73 του Ν.3518/06 (ΦΕΚ 272Α/2006), γεγονός που ορίζει με αυτό τον τρόπο την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υποχρεωτική στο σύνολο της.

- Όσοι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορίζεται η φοίτησή τους είτε σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, είτε η ένταξή τους σε κανονικές τάξεις, με απώτερο στόχο τη λήψη της κατάλληλης και απαραίτητης σε κάθε περίπτωση μάθησης και ειδικής αγωγής ταυτόχρονα.

- Τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μικτά, φοιτούν δηλαδή μαζί αγόρια και κορίτσια αντίστοιχων ηλικιών.

- Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και το διδακτικό υλικό αυτής (βιβλία) παρέχονται δωρεάν από το κράτος.

- Δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές, που ο τόπος κατοικίας τους είναι μακριά από την έδρα της σχολικής μονάδας, να μετακινούνται δωρεάν σ' αυτήν, είτε ακόμα και να διαμένουν και να σιτίζονται κοντά στον τόπο όπου λειτουργεί το σχολείο όπου φοιτούν. Εάν κάτι από τα παραπάνω είναι αδύνατο να υλοποιηθεί τότε το κράτος υποχρεούται να καταβάλει μηναίο επίδομα στους γονείς/κηδεμόνες, ώστε να



εξασφαλιστεί για τους μαθητές η υποχρεωτική τους φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Έτσι λοιπόν, μέσα από τον καθορισμό των λειτουργιών και γενικά του ρόλου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η διοίκηση και η οργάνωση αυτής θεωρούνται εξειδικευμένες ενέργειες του ανθρωπίνου δυναμικού της, οι οποίες υλοποιούνται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Απώτερος στόχος αυτής, αποτελεί η επίτευξη των σκοπών, που έχει θέσει στο μέγιστο βαθμό αλλά και η υλοποίηση των στόχων αξιοποιώντας ανάλογα όλα τα μέσα που διαθέτει, είτε είναι υλικά, είτε σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα (Hoy & Miskel, 2007). Τέλος τονίζεται, ότι για την εύρυθμη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος, για την επίτευξη τόσο των σκοπών όσο και των στόχων αυτής χρειάζεται να συμπεριληφθούν ορισμένες ακόμα ενέργειες, καίριας σημασίας, όπως είναι ο συντονισμός και η διεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο προγραμματισμός και η οργάνωση των ενεργειών και λειτουργιών αυτού και τέλος ο έλεγχος και η αξιολόγηση όλων των παραπάνω ώστε να μπορέσουν να προβλεφθούν και να αποτραπούν μελλοντικά προβλήματα που θα παρουσιαστούν, με ταυτόχρονη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που αυτή παρέχει.

2.3 Γονεϊκή Εμπλοκή και Μοντέλα

Το άτομο από την γέννηση του κιάλας εντάσσεται σε ομάδες. Η πρώτη ομάδα που θα ενταχθεί, από τη στιγμή που θα έρθει στον κόσμο, είναι η οικογένειά του. Στη συνέχεια της ζωής του αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας, μέσα στην οποία υιοθετεί μία συμπεριφορά βασισμένη στα γονικά πρότυπα αλλά και στις έμμεσες προτροπές και υποδείξεις που δέχεται ακόμα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Πέρα όμως, από την έμμεση εμπλοκή των γονέων στη σχολική μονάδα μέσω των συμπεριφορών των παιδιών τους, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εμφανιστεί και με άμεσους τρόπους, μέσα από την συγκρότηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων αλλά και την συχνή τους παρουσία στις δράσεις, που τους εμπλέκουν στην εκπαιδευτική μονάδα. Η εμπλοκή αυτή, έχει απασχολήσει τον ερευνητικό κλάδο τα τελευταία χρόνια, καθώς οι ενέργειες αυτές θεωρούνται αποτελεσματικές σχετικά με τα συναισθήματα του μαθητή για το σχολείο και των σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς του (Khajehpour, 2011, Thijs & Eilbracht, 2012), καθώς και για την βελτίωση των ακαδημαϊκών του επιδόσεων και την ενίσχυση της κοινωνικής του



συμπεριφοράς μέσα στην σχολική κοινότητα (Jordan et al., 1998, Larocque et al, 2011, Lewis, Kim, & Bey, 2011, Meyer & Mann, 2006).

Ένας από τα κύρια έργα που αναλαμβάνει η σχολική κοινότητα είναι η ακαδημαϊκή μόρφωση των μαθητών. Η επιρροή, που ασκεί στη μάθηση και στις σχολικές επιδόσεις η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας, έχει επιβεβαιωθεί μέσα από πολλά ερευνητικά έργα, όπως αυτά των Powell (1989) και Jeynes (2007). Αντίστοιχες έρευνες με αυτές έχει πραγματοποιήσει και το Τμήμα Παιδείας των Η.Π.Α (2001), οι οποίες παρουσίασαν ως αποτελέσματα την σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά πλαίσια, καθώς αποτελούν μερικούς από τους πιο αξιόπιστους και έγκυρους ενδείκτες πρόβλεψης της μαθησιακής προόδου των παιδιών (Γούσης, 2017). Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους έχει δείξει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν και σε ανώτερες ακαδημαϊκές βαθμίδες. Τα μηνύματα που δέχονται οι μαθητές μέσα από την συνεργασία σχολείου και γονέων είναι ισχυρά και οδηγούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του βαθμού προσπάθειας που καταβάλουν μέσα στα σχολικά πλαίσια. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια ενισχύεται και η σχέση μαθητή – δασκάλου, με αποτέλεσμα να λάβουν περισσότερες γνώσεις από αυτούς, καθώς τα παιδιά παρατηρούν τους δεσμούς και το ενδιαφέρον που συνάπτουν οι γονείς τους με το σχολείο. Επίσης, και από την πλευρά των δασκάλων παρατηρείται να τίθενται υψηλότερες απαιτήσεις στους μαθητές, που οι γονείς αυτών συμμετέχουν, εμπλέκονται και ενδιαφέρονται πιο ενεργά με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Διάφορες έρευνες κατά καιρούς και η συλλογή εμπειρικών δεδομένων από αυτές έχουν οδηγήσει τη διεθνή ερευνητική κοινότητα στην δημιουργία διαφόρων μοντέλων βασισμένα στους ρόλους που λαμβάνουν και στη συμβολή που παρουσιάζουν οι γονείς/κηδεμόνες σχετικά με τη λειτουργία και την οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας. Έτσι λοιπόν, ο Bastiani (1989) συνέλλεξε πληροφορίες, από οικογένειες που διέμεναν στη Βρετανία, σχετικά με τους τρόπους λειτουργίας ενός σχολείου, όταν αυτό συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών. Τα δεδομένα αυτά του έδωσαν τη δυνατότητα να τα διαχωρίσει σε οχτώ κατηγορίες. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίστηκε, συνεπώς:



- ως προς την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό,
- τον βαθμό ενδιαφέροντος για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές,
- την παρακολούθηση της μελέτης των μαθητών μέσα στα πλαίσια του σπιτιού,
- τον βαθμό αποδοχής της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο,
- την συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε γονείς,
- τον βαθμό εθελοντικής δράσης,
- την επίδραση που ασκούν οι σύμβουλοι στις λήψεις των αποφάσεων στην σχολική μονάδα
- στο βαθμό συμμετοχής στις διάφορες δράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στο χώρο του σχολείου.

Λίγο αργότερα, αντίστοιχη έρευνα διεκπεραιώθηκε από την Epstein το 1995 στις Η.Π.Α. Τα αποτελέσματα αυτής επικεντρώθηκαν στις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν ενεργά συμμετοχή οι γονείς. Τα πορίσματα αυτά οδήγησαν στην αντιστοιχία έξι ειδών σχολικών δραστηριοτήτων με συγκεκριμένες κατηγορίες γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική κοινότητα. Οι κατηγορίες διαχωρισμού έχουν ως εξής:

- **Ανατροφή:** Είναι η παροχή βοήθειας του οικογενειακού περίγυρου, ώστε να υποστηριχθεί ένας μαθητής. Για την επίτευξη αυτής, οι γονείς θα πρέπει να αποκτήσουν ορισμένες δεξιότητες. Οι δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από την υποστήριξη που θα λάβουν από τις σχολικές δομές, ώστε να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τόσο την ανάπτυξη όσο και την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού τους. Επιπλέον, υποστήριξη μπορούν να λάβουν μέσα από τον καθορισμό όρων, ώστε να υποστηριχθεί σε κάθε επίπεδο και ηλικία η μάθηση. Ταυτόχρονα, οι σχολικές κοινότητες θα πρέπει να λαμβάνουν και αυτές βοήθεια, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν το υπόβαθρο κάθε οικογένειας, την ιδιοσυγκρασία και των στόχων που κάθε οικογενειακό περιβάλλον θέτει στο παιδί της, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μία αμφίδρομη σχέση. Με λίγα λόγια, η ανατροφή σχετίζεται με τη διαπαιδαγώγηση, που ο μαθητής λαμβάνει από την οικογένεια του.



- **Επικοινωνία:** Η κατηγορία αυτή επικεντρώνεται στην αμφίπλευρη επικοινωνία της οικογένειας με την σχολική μονάδα μέσα από την ανάπτυξη επικοδομητικών καναλιών και διαύλων επικοινωνίας. Σκοπός της επικοινωνίας αυτής είναι η ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με το έργο της σχολικής κοινότητας αλλά και της προόδου του παιδιού μέσα σ' αυτή τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, η οικογένεια αναπτύσσει δεσμούς με το σχολείο αλλά και με τα μέλη αυτού (διευθυντής – εκπαιδευτικοί) και ταυτόχρονα έρχεται σε επαφή και με άλλες οικογένειες λαμβάνοντας και από αυτές ερεθίσματα και πληροφορίες. Συνεπώς, με την επίτευξη των παραπάνω, η επικοινωνία αποκτά μία πολυδιάστατη μορφή, καθώς ανταλλάσσονται απόψεις και αντιλήψεις με απώτερο σκοπό την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών και την βελτίωση των συνθηκών γενικότερα, που επικρατούν στην σχολική μονάδα.
- **Εθελοντισμός:** Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται γονείς που επιθυμούν εθελοντικά να εμπλακούν στις δράσεις του σχολείου, ώστε να υποστηριχθούν τόσο οι μαθητές όσο και οι οικογένειες αυτών. Έτσι λοιπόν, στόχος είναι η δραστηριοποίηση και η οργάνωση γονέων, ώστε να μπορέσουν να συμβάλουν και να παρέχουν βοήθεια στο έργο που έχει αναλάβει η σχολική μονάδα. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, αναπτύσσονται δράσεις, ώστε να ενθαρρυνθεί και να ενεργοποιηθεί το αίσθημα της συμβολής της οικογένεια στο σχολείο μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων προτροπής των γονέων για συμμετοχή με σκοπό την ένταξή τους ως εθελοντές είτε ως τακτικοί είτε ως προσωρινοί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και οι δράσεις του σχολείου.
- **Μάθηση στο σπίτι:** Η κατηγορία αυτής της γονεϊκής εμπλοκής αφορά τον τρόπο, με τον οποίο μπορούν οι γονείς να συμβάλλουν στην διαδικασία της μάθησης, όταν τα παιδιά τους βρίσκονται στο κύριο περιβάλλον της επίβλεψής τους το οποίο είναι το σπίτι. Η επίτευξη του σκοπού αυτού επιτυγχάνεται μέσα από την παροχή κατευθυντήριων οδηγιών, πληροφοριών, προτροπών και γενικών ιδεών, βασισμένων όλων στα αναλυτικά προγράμματα, ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συνδράμουν οι γονείς στις κατ' οίκον δραστηριότητες και εργασίες των παιδιών τους. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην διαρκή διαδικασία της μάθησης και πέρα από τα πλαίσια του σχολείου δίνει το έναυσμα στους



εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δράσεις και εργασίες, τις οποίες μπορούν οι μαθητές να συζητήσουν και να μοιραστούν με το οικογενειακό τους περιβάλλον.

- **Λήψη αποφάσεων:** Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή τους στις λήψεις των αποφάσεων, που λαμβάνονται στην σχολική κοινότητα. Έτσι λοιπόν, συμμετέχοντας στα σχολικά συμβούλια, στις διάφορες οργανώσεις και επιτροπές αλλά και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων λαμβάνουν αποφάσεις και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι ενέργειες αυτές αποτελούν, συνεπώς, άλλη μία κατηγορία γονεϊκής εμπλοκής στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

- **Συνεργασία των γονέων με την κοινότητα:** Η τελευταία κατηγορία γονεϊκής εμπλοκής επικεντρώνεται στην διερεύνηση και στη ρύθμιση των υλικών μέσων και υπηρεσιών επ' ωφελείας τόσο των οικογενειών όσο και των μαθητών και γενικά του σχολείου. Οι ενέργειες αυτές διεκπεραιώνονται μέσα από επιχειρήσεις, διάφορες κοινωνικές ομάδες και οργανώσεις αλλά και άλλες ακαδημαϊκές δομές. Οδηγώντας όλα τα μέλη που συμμετέχουν, είτε άμεσα, είτε έμμεσα σε μία σχολική μονάδα να συνδράμουν μέσα από την προσφορά του έργου τους στο κοινό όφελος του σχολείου.

Από την άλλη μεριά το 1984 ο MacBeth παρουσίασε στο έργο του την συνεργασία μεταξύ οικογένεια και σχολείου μέσα από τρία ενδεχόμενα στάδια εξέλιξης, δηλαδή διαχώρισε τα βήματα μέσα από μεταβατικά στάδια, ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία αυτή. Τα πορίσματα της έρευνάς του λήφθηκαν από δεδομένα που συνέλλεξε από πολλές διαφορετικές χώρες της γηραιάς ηπείρου. Καταλήγοντας στα παρακάτω στάδια:

- **Αυτάρκεια:** Στο στάδιο αυτό τονίζεται η επαγγελματική ανεξαρτησία των διδασκόντων. Η σχολική μονάδα παρουσιάζεται ως μία αυτόνομη μονάδα που ενεργεί κατά βούληση δική της βασισμένη στις γνώσεις και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες χωρίς να επηρεάζεται από εξωσχολικούς παράγοντες, όπως είναι π.χ. οι γονείς.



- **Επαγγελματική αβεβαιότητα:** Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στο στάδιο αυτό πιο συνειδητοποιημένοι, καθώς αποδέχονται τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς μέσα στα σχολικά δρώμενα.
- **Αυξανόμενη εμπιστοσύνη:** Κορυφή της πυραμίδας των σταδίων είναι η αύξηση συμμετοχής των γονέων στην σχολική κοινότητα και στις διαδικασίες της μάθησης, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ της σχολικής μονάδας (διευθυντής – εκπαιδευτικοί) και του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.

Στο πέρασμα των χρόνων και μέσα από το ερευνητικό έργο διαφόρων επιστημόνων έχουν παρουσιαστεί και αναλυθεί διάφορα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής, τα οποία όλα συγκλίνουν σε ένα χαρακτηριστικό, το οποίο δεν είναι άλλο από την θετική επιρροή που ασκεί η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα της κοινότητα και στις διαδικασίες μάθησης σε όλα τα επίπεδα, κοινωνικά και ακαδημαϊκά. Βέβαια, για την επίτευξη των θετικών επιρροών που θα δώσει η συνεργατική διαδικασία μεταξύ των δύο ομάδων που εντάσσονται και λαμβάνουν καθημερινά ερεθίσματα οι μαθητές (οικογένεια – σχολείο), συμβάλλουν ενεργά και οι πρακτικές που θα ακολουθήσει ένας διευθυντής σχολείου, ο οποίος πλάθει ευγενή και φιλόδοξα σχέδια για το μέλλον της σχολικής κοινότητας, της οποίας έχει αναλάβει τα διοικητικά ινία. Είναι αυτός που θα διαδραματίσει τον καθοριστικό ρόλο και θα θέσει τα όρια ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των μελών με απώτερο στόχο και των δύο πλευρών, την ανάπτυξη της μάθησης και της βελτίωσης των συνθηκών για τους μαθητές.

Τέλος όμως, αξίζει να τονιστεί η συμβολή της πολιτείας στην συνεργασία αυτή. Η δημιουργία ενός πολυδιάστατου συστήματος συμμετοχής, κοινό για όλη την επικράτεια, το οποίο θα πρέπει να ορίσει τόσο τους γενικούς στόχους όσο και τα όρια των μελών, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικών μονάδων. Η επίτευξη του συστήματος αυτού θα πρέπει να δημιουργηθεί μέσα από την θεσμοθέτηση νόμων, οι οποίοι θα βασίζονται στο γενικό νομοθετικό πλαίσιο που ακολουθεί το κράτος. Σκοπός είναι να εξασφαλιστεί μέσα από τις διατάξεις των νόμων οι τήρηση κανόνων και οι λήψη αρμοδιοτήτων από όλους τους



φορείς/μέλη που συμμετέχουν στην διαδικασία αυτή με κοινό σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών εντός και εκτός των σχολικών ορίων.

2.3.1 Νομοθετικό Πλαίσιο

Η νομοθεσία ενός κράτους εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία αυτού, καθώς μέσα από τη θεσμοθέτηση των νόμων ρυθμίζονται οι σχέσεις τόσο μεταξύ των πολιτών όσο και μεταξύ των πολιτών με το ίδιο το κράτος. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μίας χώρας θεωρούνται Φορείς (κρατικοί ή ιδιωτικοί), συνεπώς θα πρέπει να υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο οφείλει να ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ των πολιτών και των Φορέων αυτών. Μία από τις σχέσεις που δημιουργούνται στα πλαίσια αυτά είναι η σχέση των γονέων/κηδεμόνων με το σχολείο ως μονάδα.

Το ελληνικό κράτος το 1985 με το άρθρο 2 του Ν.1566 εισήγαγε την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών που δεν έχουν υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας τους στο δημοτικό και στο γυμνάσιο σχολείο. Στο άρθρο αυτό τέθηκε και η πρώτη υποχρέωση των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με την εποπτεία της υποχρεωτικής φοίτησης των μαθητών. Τονίζει επίσης, πως κάθε ενέργεια που δεν συναινεί με τις διατάξεις του νόμου αυτού τιμωρείται βάσει του άρθρου 458 του Ποινικού Κώδικα. Ο νόμος όμως, δεν έμεινε μόνο σε αυτό έτσι. Σε συνέχεια του και συγκεκριμένα στο άρθρο 53 του ίδιου νόμου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων/κηδεμόνων. Μέχρι τότε η συνεργασία αυτή δεν ήταν υποχρεωτική και βασιζόταν στην πρωτοβουλία που θα λάμβανε κάθε σχολική κοινότητα, ώστε να εξασφαλίσει τη χρηματοδότηση των ταμείων της σχολικής της μονάδας, τη σύναψη ιδιωτικών συμβάσεων πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού και την υλικοτεχνική συντήρηση των χώρων του σχολείου.

Έτσι λοιπόν, βάσει του άρθρου 53 του Ν.1566/85 καθιερώθηκε η συνεργασία μεταξύ της σχολικής κοινότητας και των γονέων/κηδεμόνων, το οποίο όμως άρθρο, τροποποιήθηκε και αντικαταστάθηκε μερικώς το 1998 με το άρθρο 2, της παραγράφου 1β του Ν.2621. Οι νομοθετικές διατάξεις, επομένως, που ισχύουν μέχρι και σήμερα, ορίζουν τη συγκρότηση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε κάθε σχολική μονάδα. Η εκλογή των διοικητικών μελών του συλλόγου πραγματοποιείται ύστερα από ψηφοφορία όλων των γονέων/κηδεμόνων του σχολείου, τα οποία για να εκλεγούν θα πρέπει να έχουν ψηφιστεί από το 1/3 του συνόλου. Εάν αυτό το ποσοστό



δεν υπάρξει, η εκλογική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να επαναληφθεί άλλες δύο φορές. Στη συνέχεια από τους συλλόγους που έχουν συγκροτηθεί μέσα στα πλαίσια ενός δήμου δημιουργείται μία ενιαία Ένωση Γονέων. Με τη σειρά τους οι Ενώσεις Γονέων κάθε νομού ή περιφέρειας σχηματίζουν μία ενιαία Ομοσπονδία Γονέων. Τέλος, το σύνολο των ομοσπονδιών της χώρας δημιουργούν μία Συνομοσπονδία. Αντίστοιχες διαδικασίες, όπως αυτές πραγματοποιούνται στο επίπεδο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του εκάστοτε σχολείου, εκτελούνται και στις προαναφερόμενες κλιμακούμενες διαβαθμίσεις των οργάνων αυτών. Οι κείμενες αυτές διατάξεις θεωρήθηκαν ορόσημο της μετάβασης σε μία άλλη εποχή αναφορικά με τη σχέση των γονέων με το σχολείο. Τέθηκαν οι βάσεις σύστασης της επίσημης συνεργασίας, η οποία δεν έμεινε στα στενά πλαίσια ενός σχολείου αλλά δόθηκε η έμφαση μίας συλλογικής προσπάθειας συνεργασίας σε όλη την επικράτεια, ώστε να οριστεί μία κοινή γραμμή ως προς την εκπροσώπηση των μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Στις διατάξεις του Ν.1566/85 και συγκεκριμένα με το άρθρο 51 αυτού ορίζεται και ένα ακόμα διοικητικό όργανο, το οποίο είναι το Σχολικό Συμβούλιο. Το συγκεκριμένο Συμβούλιο απαρτίζεται από τα διοικητικά μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, τον σύλλογο διδασκόντων και έναν εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης από τη σχολική επιτροπή. Συντονιστής του Συμβουλίου είναι ο διευθυντής του σχολείου. Με την διάταξη αυτή επιτυγχάνεται για μία ακόμη φορά η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες με την ταυτόχρονη επίβλεψη και συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το Προεδρικό Διάταγμα ρυθμίζει, επίσης, τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώνονται οι συγκεντρώσεις των γονέων/κηδεμόνων. Έτσι, ορίζει την παρουσία τους μία τουλάχιστον φορά ανά τρίμηνο, ώστε να ενημερωθούν για θέματα σχετικά με τα παιδιά τους, την λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και για να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα. Την αρμοδιότητα αυτή, ώστε να εκτελεστούν τα παραπάνω αναλαμβάνει το Σχολικό Συμβούλιο με κύριο συντονιστή αυτών τον διευθυντή του σχολείου. Συμπερασματικά, καταλήγουμε, ότι η νομοθεσία περί γονεϊκής εμπλοκής στο εκπαιδευτικό σύστημα δίνει βαρύτητα στο ρόλο που θα διαδραματίσει ο γονέας μέσα σ' αυτό και τον ορίζει μέσα από τις διατάξεις του ως τον σημαντικότερο εξωσχολικό παράγοντα που μπορεί να συνδράμει στη λειτουργία



της σχολικής μονάδας αλλά και στην στήριξη και ενίσχυση του έργου που αυτός επιτελεί. Επιπλέον, οι ενέργειες του είναι καθοριστικές βάσει του νόμου και ως προς την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς θεωρείται πηγή πληροφόρησης στο διερευνητικό επίπεδο της αξιολόγησης, ενώ ο ρόλος του είναι διττός, καθώς πέρα από συνεργάτης, αποτελεί και όργανο πίεσης και συμφερόντων. Όμως, αγκάθι της όλης νομοθετικής προσπάθειας είναι η καθημερινή τριβή και εμπειρία, η οποία δείχνει ότι πολλοί γονείς απέχουν, όταν οργανώνονται συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. , 1999).

Με βάση τα νομοθετικά πλαίσια που αναλύθηκαν παραπάνω παρατηρούνται κάποιες ασάφειες ως προς τις αρμοδιότητες και τα θέματα που θα ασχολείται το εκάστοτε όργανο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την ύπαρξη συγκρούσεων, καθώς παρατηρούνται επικαλύψεις ή υποτονική συμμετοχή από ορισμένα όργανα. Στόχος, για παράδειγμα, του Σχολικού Συμβουλίου είναι η θέσπιση ενεργειών, ώστε να επιτευχθεί η αμοιβαία συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς/κηδεμόνες. Στόχος ο οποίος παρουσιάζεται και στις υποχρεώσεις/αρμοδιότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Από την πλευρά των γονέων, η εφαρμογή του νόμου μπορεί να υλοποιηθεί και για ποικίλους άλλους λόγους, οι οποίοι παραβλέπουν και παραγκωνίζουν τους αντικειμενικούς σκοπούς της θεσμοθέτησης περί συγκροτήσεως σχολικών οργάνων. Έτσι λοιπόν, πολλοί γονείς φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων ακόμα και ως διοικητικά μέλη με απώτερο στόχο να αποσκοπήσουν προσωπικά οφέλη από την διαδικασία αυτή. Όπως για παράδειγμα, οι γονείς που ασκούν ελεύθερα επαγγέλματα ώστε να αυξήσουν το πελατολόγιο τους ή που αποσκοπούν να διευρύνουν τον κύκλο των γνωριμιών τους, ώστε να μπορέσουν να δηλώσουν υποψηφιότητα στις δημοτικές εκλογές, είτε ως μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης, είτε ακόμα και ως υποψήφιοι δήμαρχοι. Οι συγκεκριμένοι λόγοι, βέβαια, αξίζει να τονίσουμε ότι μπορούν να βλάψουν τους σκοπούς της λειτουργίας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι αποβλέπουν στα συμφέροντα των παιδιών, μόνο εάν οι προσωπικοί ή πολιτικοί λόγοι που συμμετέχει ένας γονέας βρίσκονται σε προτεραιότητα και παραγκωνίζεται με αυτό τον τρόπο ο κύριος σκοπός σύστασης του Συλλόγου. (Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. , 1999)



Τα τελευταία χρόνια όμως, παρατηρείται έντονο το στοιχείο εμπλοκής των γονέων στους σχολικούς συλλόγους και φαίνεται πιο ουσιαστικός ο ρόλος τους, καθώς πολλές φορές αναζητούν τρόπους, ώστε να δηλώσουν πιο ενεργά την συμμετοχή τους στις λειτουργίες του σχολείου (Τσέτσος, 2015). Παρά τα δεδομένα αυτά, δεν παύει η συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου να εξαρτάται από τις κινήσεις της εσωτερικής αλλά και της σχολικής πολιτικής που ακολουθεί κάθε σχολική μονάδα. Δεδομένα, τα οποία ο ίδιος ο νόμος δεν έχει διευκρινίσει με αποτέλεσμα κάθε Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων να διαφέρει ως προς το έργο που διεκπεραιώνει και παράγει. Έτσι λοιπόν, συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων μέσα σ' αυτή. Τονίζεται όμως, πως η εμπλοκή των γονέων και οι ενέργειες του σχολείου θα πρέπει να είναι εύκολα διακριτές, ώστε να μην δημιουργηθούν συγκρούσεις οι οποίες θα αποτελέσουν αιτία παρεμπόδισης της ομαλής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου.

2.4 Σχολική Επίδοση και Οικογένεια

Υπάρχει πλήθος ξενόγλωσσων και ελληνικών βιβλιογραφικών αναφορών που μελετάνε τον ρόλο και την συμβολή της οικογένειας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η σπουδαιότητα του ρόλου που θα πρέπει να διαδραματίσει η οικογένεια στην επίδοση των παιδιών μέσα στα σχολικά πλαίσια έχει γίνει αντικείμενο έρευνας και μελέτης από πολλούς επιστήμονες στο πέρασμα των χρόνων. Για να μπορέσουμε όμως, να κατανοήσουμε την σύνδεση αυτή, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την ημέρα της γέννησης ενός παιδιού και των πρωταρχικών στόχων που θα πρέπει να θέσουν οι γονείς σχετικά με την ανατροφή του παιδιού τους.

Ορισμένες μεταβλητές που επιδρούν καταλυτικά ως προς τους τρόπους ανατροφής ενός παιδιού είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνικοοικονομική βαθμίδα που βρίσκονται, η επαγγελματική τους κατάρτιση, ο τύπος και το πλήθος των μελών που απαρτίζουν την οικογένεια, οι ανέσεις που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και οι γενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διαβιώνει ολόκληρη η οικογένεια (Παπαδοπούλου, 2008). Όλα αυτά συμβάλλουν, ώστε να διαμορφωθεί ο χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία ενός παιδιού,



τα οποία και θα καθορίσουν τον τρόπο δράσης αλλά και επίδοσής του μέσα σε μία σχολική κοινότητα.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι αυτά που διαμορφώνουν την στάση που θα κρατήσουν οι γονείς ως προς την σχολική επίδοση των παιδιών τους. Με άλλα λόγια, η στάση αυτή ορίζεται ως οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες που διατηρούν οι γονείς σχετικά με την ακαδημαϊκή ανέλιξη των παιδιών τους ως μαθητές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα οικογενειακά περιβάλλοντα, στα οποία μεγαλώνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά είναι εύλογο ότι παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους με αποτέλεσμα βάσει αυτών να διαφοροποιούνται και εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων, τόσο μέσα στα σχολικά πλαίσια, όσο και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή μόρφωση. Συνεπώς, ο τρόπος ανατροφής ενός παιδιού τόσο σε υλικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο, η στάση των γονέων σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις και η γενικότερη ενασχόλησή τους με το παιδί έχει αντίκτυπο στην σχολική και μετέπειτα ακαδημαϊκή του πορεία. Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των γονέων συντελούν στην συνολική εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών, καθώς μπορούν να συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο ακόμα και ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό που θα επιλέξουν ως ενήλικες μετέπειτα (Soumelis, 1979).

Η διαφοροποίηση των προσδοκιών βασίζεται πάνω σε ορισμένα χαρακτηριστικά, είτε των παιδιών που τις επηρεάζουν, είτε των ίδιων των γονέων. Αρχικά, ένας παράγοντας που συμβάλει στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονιών είναι η σχολική επίδοση που παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Εάν, δηλαδή, οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, οι γονείς με γνώμονα αυτές τις επιδόσεις προσαρμόζουν τις φιλοδοξίες τους. Πολλές φορές όμως, υπάρχουν γονείς που εθελουφλούν ως προς τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και οι προσδοκίες τους συμβαδίζουν με βάση τις δικιές τους προσωπικές επιθυμίες και φιλοδοξίες. Τα δεδομένα αυτά, έχουν καταγραφεί σε διάφορες έρευνες που έχουν διεκπεραιωθεί κατά διαστήματα και οδηγούν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η επιρροή που ασκείται από τις φιλοδοξίες των γονέων αναφορικά με την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο είναι υψίστης σημασίας και κατέχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των σχολικών επιδόσεων. Ενδελεχέστερα, όμως, κοινός παρονομαστής των όλων ερευνών είναι η διαπίστωση σχετικά με τα θετικά αποτέλεσμα που έχουν οι



υψηλές φιλοδοξίες των γονέων στην σχολική επίδοση των μαθητών, ενώ αντίθετα γονείς με χαμηλές προσδοκίες επιδρούν ως περιοριστικός παράγοντας στην σχολική επιτυχία των παιδιών τους (Astone & McLanahan, 1991; Γεωργίου, 1993).

Δεν είναι όμως μόνο αυτοί οι δύο λόγοι πάνω στους οποίους προσαρμόζονται οι σχολικές προσδοκίες των γονέων. Υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που τις επηρεάζουν γεγονός, οι οποίες επιβεβαιώνονται μέσα από έρευνες και μελέτες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με αυτό το θέμα. Για παράδειγμα, μονογονεϊκές οικογένειες και συγκεκριμένα μητέρες που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν και τους δύο ρόλους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζουν χαμηλές φιλοδοξίες ως προς τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, καθώς ο βαθμός ενίσχυσης της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης είναι χαμηλός με απώτερη συνέπεια να μην επιδρά η επιρροή αυτή ενισχυτικά ως προς την καταβολή προσπαθειών των παιδιών για καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν δείξει και οι έρευνες των Astone και McLanahan (1991) οι οποίοι μέσα από την μελέτη τους επιβεβαίωσαν τα δεδομένα αυτά. Επίσης, πρόσθεσαν στην κατηγορία των χαμηλών προσδοκιών από το οικογενειακό περιβάλλον με απώτερες συνέπειες τις αρνητικές σχολικές επιδόσεις των παιδιών και τους γονείς που έχουν υιοθετήσει παιδιά.

Αντίθετα, γονείς με υψηλές προσδοκίες ενθαρρύνουν με ερεθίσματα τα παιδιά τους για περαιτέρω μάθηση στο σπίτι, επιβλέπουν και ελέγχουν τη σχολική μελέτη γεγονός το οποίο είναι δύσκολο σε μία μονογονεϊκή οικογένεια καθώς ένας γονέας έχει αναλάβει να διεκπεραιώσει εξ' ολοκλήρου όλες τις οικογενειακές υποχρεώσεις και απαιτήσεις. Προσθέτοντας ως παράγοντα, ταυτόχρονα, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των οικογενειών αυτών, τις περισσότερες φορές, οι οποίες αδυνατούν να προσφέρουν περισσότερα εφόδια κατάλληλα για την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Entwisle & Alexander, 1996).

Στο βωμό των προβλημάτων πάσης φύσεως, της καθημερινής ρουτίνας και των επαγγελματικών υποχρεώσεων συναντάμε γονείς, οι οποίοι δεν κρατούν κάποια στάση (χαμηλές ή υψηλές προσδοκίες) σχετικά με την σχολική επίδοση που παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Η αδιαφορία από την πλευρά της οικογένειας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, τα οδηγούν σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων δεν είναι ευδιάκριτα μόνο στις



βαθμολογίες (απροειδοποίητα – προειδοποιημένα διαγωνίσματα/τεστ, καρτέλες βαθμολογιών τριμήνων) αλλά και στη συνολική εικόνα του μαθητή μέσα στην σχολική τάξη καθώς παρουσιάζουν συμπτώματα κούρασης και εσωστρέφειας, δεν προσέχουν και δεν συμμετέχουν την ώρα του μαθήματος. Με την αδιάφορη στάση τους οι γονείς διογκώνουν, σκόπιμα ή μη, το αίσθημα της αποτυχίας αποθαρρύνοντας τα παιδιά σε οποιαδήποτε προσπάθεια που αυτά καταβάλλουν με απώτερη συνέπεια όλων των παραπάνω να ενισχύεται στον μαθητή το αίσθημα κατωτερότητας, το οποίο προβάλλεται μέσα από την χαμηλή του σχολική επίδοση (Παπαγεωργίου Ι. Χ., 2007).

Από την άλλη πλευρά, γονείς με ενδιαφέρον για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ενισχύουν θετικά τους μαθητές βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους και τις φιλοδοξίες τους για ακαδημαϊκή εξέλιξη. Οι ενέργειες των γονέων που οδηγούν σε μία πετυχημένη σχολική επίδοση σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2007) είναι:

- Οργάνωση της σχολικής μελέτης και των δραστηριοτήτων στο σπίτι.
- Εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση σε πρωτοβουλίες των παιδιών σχετικά με κάποιο τελικό αποτέλεσμα.
- Συνεχής συμπαράσταση και ενδιαφέρον σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.
- Θέσπιση κανόνων και αξιών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.
- Επιβράβευση.
- Δημιουργία υγιών σχέσεων και ψυχολογική υποστήριξη.
- Παροχή μέσων και υλικών για την βελτίωση των συνθηκών μελέτης έξω από τις σχολικές δομές.
- Προτροπή για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες ως πηγή εκτόνωσης, χαλάρωσης και διασκέδασης.
- Δημιουργία μίας ανεξάρτητης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την επιλογή σωστών τρόπων ψυχαγωγίας.
- Τρόποι μάθησης με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του κάθε παιδιού.
- Αποφυγή συγκρίσεων με άλλα παιδιά.
- Προτροπή για την ελεύθερη εκδήλωση των συναισθημάτων.



Πολλές φορές, όμως, συναντάμε γονείς οι οποίοι βασιζόμενοι στις δικιές τους προσωπικές φιλοδοξίες και όνειρα βλέπουν τα παιδιά τους σαν προέκταση του δικού τους εαυτού, ως ένα μέσο να ολοκληρώσουν τα δικά τους όνειρα, τα οποία λόγω συνθηκών και λανθασμένων, κατά την προσωπική τους άποψη, επιλογών δεν μπόρεσαν να πραγματοποιήσουν. Όμως, οι προσδοκίες των γονέων δεν πρέπει να στηρίζονται πάνω σε αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς δεν θα μπορέσουν να επέλθουν θετικές επιδράσεις ως προς τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και κατ' επέκταση στην δημιουργία μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Έτσι λοιπόν, οι φιλοδοξίες των γονέων θα πρέπει να στηριχθούν σε ρεαλιστικά δεδομένα, όπως είναι οι ικανότητες, οι δεξιότητες, οι κλίσεις και το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε παιδιού ώστε να δημιουργήσουν ένα υγιές περιβάλλον μάθησης, που θα δώσει στο παιδί όλα τα απαραίτητα εφόδια, τόσο για την ακαδημαϊκή, όσο και για την κοινωνική του ανέλιξη. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, είναι σημαντική και καθοριστική η συμβολή του σχολείου καθώς και των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, απαραίτητο στοιχείο είναι να αναπτυχθεί το επικοινωνιακό – συνεργατικό περιβάλλον ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, ώστε να δημιουργηθεί μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα με συναισθήματα σιγουριάς και αυτοπεποίθησης, βασικά στοιχεία για την βελτίωση των γνωστικών/ακαδημαϊκών επιδόσεων του εκάστοτε μαθητή.

2.5 Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας – Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας

Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστεί η επικοινωνία αλλά και η συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας και της οικογένειας των μαθητών, που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα. Για την μελέτη αυτής της σχέσης, θα πρέπει πρώτα να οριστούν και να επεξηγηθούν ως προς την χρήση που κατέχουν στην παρούσα εργασία, οι όροι τόσο της «επικοινωνίας» όσο και της «συνεργασίας».

Η έννοια της επικοινωνίας στα πλαίσια μίας σχολικής μονάδας πολλές φορές περιβάλλεται από ένα επαγγελματικό και αυστηρό υπόβαθρο. Μέσα από την επικοινωνία γίνονται προσπάθειες να επιτευχθεί η ενημέρωση των γεγονότων και ο προσδιορισμός των στόχων χωρίς να ταυτίζονται οι ενέργειες αυτές με το απaráμιλλο και ειλικρινές ενδιαφέρον μίας γνήσιας ανθρώπινης επαφής. Ο όρος της επικοινωνίας όμως, στο παρόν πόνημα θα οριστεί ως μία διαπροσωπική σχέση, η



οποία ως θεμέλιο της έχει την αποδοχή των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων του ενός και του άλλου μέλους που ορίζουν τη σχέση αυτή. Με λίγα λόγια η διαπροσωπική επαφή διακατέχεται από αμοιβαία αλληλοκατανόηση και ειλικρίνεια. Τα στοιχεία αυτά δίνουν μία ανθρώπινη ποιότητα στην επικοινωνία, χωρίς όμως να παραγκωνίζεται ο επαγγελματικός χαρακτήρας ανάμεσα στους γονείς και την σχολική κοινότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον ορισμό μίας ποιοτικής επικοινωνίας είναι η αμφότερη ύπαρξη ενσυναίσθησης από της δύο πλευρές, δηλαδή τόσο από τον γονέα όσο και από τον εκπαιδευτικό.

Όσο αναφορά την έννοια της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και στους εκπαιδευτικούς, θεμέλιο αυτής είναι η κατανόηση της ανάγκης ενός ενεργού αλλά διαφοροποιημένου ρόλου και από τις δύο πλευρές στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Από την μία ο γονέας δεν παραμένει αμέτοχος και ένας απλός «μεταφορέας» του παιδιού – μαθητή στο σχολείο, ούτε όμως και πρέπει να καταβάλλει προσπάθειες να αντικαταστήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό ο γονέας να κατανοήσει ότι ο ίδιος μπορεί να είναι τόσο το πρόβλημα όσο και η λύση αυτού, όταν εμφανίζονται δυσμενείς καταστάσεις και δυσκολίες του παιδιού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά είναι σημαντικό να αφήνουν χώρο και λόγο για την εμπλοκή του γονέα, χωρίς να τον αντιμετωπίζουν εχθρικά πιστεύοντας ότι επεμβαίνει στο έργο τους. Για έναν μαθητή τόσο ο γονέας/κηδεμόνας όσο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν πρότυπα και ηγετικές φυσιογνωμίες οι οποίες μόνο μέσα από την υγιή συνεργασία μπορούν να λειτουργούν με σύμπνοια ώστε να μην διχάζουν το παιδί και να επιταχύνονται οι σκοποί και οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Σε μία σχολική μονάδα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, που την απαρτίζει. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που υπηρετούν τις αρχές του σχολείου και προσπαθούν να διεκπεραιώσουν τους σκοπούς για τους οποίους συντάχθηκε. Μέσα από το πρόσωπο των εκπαιδευτικών φέρεται εις πέρας η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου ως οργανισμού και των γονέων, των οποίων τα παιδιά τους συμμετέχουν ως μαθητές στις δομές της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, για την επίτευξη της επικοινωνίας αυτής, υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών αλλά και ερευνών, οι οποίες μελετάνε και αναλύουν την «σχέση» αυτή. Από τις μελέτες αυτές, ορισμένοι ερευνητές προσέγγισαν το θέμα μέσα από τη δημιουργία



διαφόρων μοντέλων επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων/κηδεμόνων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται παρακάτω ορισμένα μοντέλα σχέσεων όπως αυτά προσεγγίστηκαν από την Μυλωνάκου-Κεκέ (2006) και έχουν ως εξής:

- Ο Urie Bronfenbrenner ονομάζει το μοντέλο του «βιο-οικοσυστημικό». Το μοντέλο αυτό, ορίζει την κοινωνία ως ένα πλήθος από διαφορετικά συστήματα, τα οποία όλα μαζί την απαρτίζουν. Το άτομο ως μέλος της κοινωνίας συμμετέχει, αλληλοεπιδρά και αλληλεξαρτιέται από αυτά τα συστήματα. Το κύριο ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον μαθητή – παιδί, το οποίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τα συστήματα, στα οποία λαμβάνει μέρος και συμμετέχει.

- Η J. Epstein παρουσιάζει ένα μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών, το οποίο εξαρτάται από το βαθμό επικοινωνίας – συνεργασίας που επιτυγχάνεται ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς. Όσο καλύτερη επικοινωνία επιτελείται, τόσο αυξάνονται οι ευκαιρίες και η κινητήριος δύναμη του παιδιού για ανάπτυξη και εξέλιξη. Στο παρόν μοντέλο παρουσιάζονται σύμφωνα με τον (Σταμάτης Ι., 2013) 6 μορφές γονεϊκής συνεργασίας, στις οποίες κέντρο βαρύτητας είναι η ενίσχυση και υποστήριξη που οφείλει να λαμβάνει μία οικογένεια με όλους τους εφικτούς τρόπους και όλα τα δυνατά μέσα.

- Οι B. Ryan και G. Adams ορίζουν ένα μοντέλο επικοινωνίας – συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, το οποίο έχει ως κύριο συστατικό τη διαπροσωπική σχέση που δημιουργεί ο μαθητής με την οικογένεια του και τον τρόπο που αυτή επιδρά σ' αυτόν σε κάθε έκφανση της ζωής του και διαμορφώνει την συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του (Σταμάτης Ι., 2013).

- Οι V.K. Hoover-Dempsey και H. Sandler επικεντρώθηκαν στην σχέση σχολείου – οικογένειας βασιζόμενοι στις μεταβλητές των προσωπικών κινήτρων – επιθυμιών των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με την εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους αλλά και την συμβολή του σχολείου σχετικά με τις παροχές για ακαδημαϊκή ανέλιξη αυτών (Σταμάτης Ι., 2013).

Τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν παραπάνω φαίνεται να περιορίζουν και να θέτουν σε κοινωνικά καλούπια την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί) και των γονέων. Η ανάπτυξη των μοντέλων βασίζεται από τους ερευνητές στις προσδοκίες που έχει μία κοινωνία από την σχέση αυτή παραγκωνίζοντας τις ανθρώπινες - προσωπικές μεταβλητές που συμβάλλουν στην



επικοινωνία τους. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τις μεταβλητές αυτές μπορούμε να κατανοήσουμε πως στην πραγματικότητα η ιδιαίτερη «σχέση» που δημιουργείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς δεν έχει ως επίκεντρο τον βασικό λόγο που δημιουργήθηκε η επικοινωνία τους, που είναι το ίδιο το παιδί – μαθητής, αλλά οι προσωπικές τους προσδοκίες αλλά και αδυναμίες, οι διαφορές ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού, τα οποία μπορούν να θέσουν το παιδί στο περιθώριο καθώς κυριαρχούν προσωπικές επιθυμίες .

Οι προσωπικές προσδοκίες που εμφανίζονται και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικών – γονέων) διαμορφώνονται βάσει της συναισθηματικής νοημοσύνης που κατέχουν και τα δύο μέλη της σχέσης. Όπως θεωρεί και η Μυλωνάκου-Κεκέ (2006), καταλυτικός παράγοντας για την οικοδόμηση μίας ποιοτικής επικοινωνίας είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Με την συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργείται μία εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, η οποία στηρίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων, για τους οποίους έχει συνταχθεί η σχολική κοινότητα, που δεν είναι άλλοι από την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη/ανάπτυξη του παιδιού - μαθητή. Τονίζεται, πως με τα χαρακτηριστικά αυτά η επικοινωνία δεν μένει μόνο στα τυπικά πλαίσια αλλά δημιουργείται μία ειλικρινής σχέση με κύριο στοιχείο την ενσυναίσθηση. Συνεπώς, καταλήγει στο συμπέρασμα πως τα παραπάνω μοντέλα που παρουσιάστηκαν δεν στηρίχθηκαν στο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς δεν υπάρχει η ανάλογη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με αυτή.

Η ανάγκη και η επιθυμία των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις της σχολικής κοινότητας μέσα από την επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται συνταγματικά και από τον νομοθέτη. Συγκεκριμένα, με βάση το Σύνταγμα (1975,1986 και 2001) και συγκεκριμένα με το άρθρο 9 παράγραφος 1, εδάφιο 2 ορίζεται ότι «η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή του ατόμου είναι απαραβίαστη» ενώ στο άρθρο 21, παράγραφος 1 του Συντάγματος προβλέπεται ότι «η οικογένεια..., καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους». Με βάση τις παραπάνω διατάξεις, ορίζεται η οικογένεια ως πρωταρχικός φορέας ανατροφής των παιδιών αλλά και της ελευθερίας – υποχρέωσης αυτής για παροχή μόρφωσης στα παιδιά στα πλαίσια της οικογένειας.



Στους γονείς/κηδεμόνες θεμελιώνεται κατά προτεραιότητα το δικαίωμα της μόρφωσης έναντι οποιουδήποτε έτερου εκπαιδευτικού φορέα. Επιπλέον, από τις παραπάνω διατάξεις πηγάζει ταυτόχρονα και η υποχρέωση που οφείλει το κράτος στη λήψη συμπληρωματικών μέτρων σχετικά με την παροχή μόρφωσης των παιδιών, τα οποία συνδράμουν στην βελτίωση της πολύπλοκης λειτουργίας που παρουσιάζει η οικογενειακή ζωή. Η συμμετοχή του κράτους στις διαδικασίες μόρφωσης και εκπαίδευσης παρέχεται μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών μονάδων, σχολείων σε όλη την επικράτειά του. Συνεπώς, οι δύο κύριοι φορείς εκπαίδευσης, το σχολείο και οι οικογένεια, θεσμοθετούν την υποχρεωτική, ούτως ή άλλως, συνεργασία τους μέσα στα σχολικά πλαίσια.

Με τον Ν.1566 του 1985 αλλά και μεταγενέστερους από αυτόν, όπως ήδη έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, εντάσσεται στην ελληνική εκπαίδευση, θεσμικό υπόβαθρο σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές των δύο φορέων (οικογένεια – σχολείο) μέσα από τη δημιουργία διαφόρων συλλόγων όπως είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία και η συνεργασία αυτών με απώτερο στόχο την βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά – μαθητές.

Τα μέλη που εκπροσωπούν τα διοικητικά συμβούλια τόσο στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων όσο και στο Σχολικό Συμβούλιο συμβάλλουν και καθορίζουν τους τρόπους, με τους οποίους δρουν τα όργανα αυτά μέσα στα σχολικά πλαίσια αλλά και την επιρροή του ασκούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Με βάση την έρευνα της Γώγου-Κρητικού (1994), έχει εξαχθεί ως συμπέρασμα ότι οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ του σχολείου (εκπαιδευτικοί – διευθυντής) και της οικογένειας (γονείς/κηδεμόνες) επιτυγχάνονται με καλύτερο τρόπο, όταν τα μέλη που εκπροσωπούν τους γονείς προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά υπόβαθρα. Όταν οι γονείς προέρχονται από τα προαναφερόμενα στρώματα, φαίνεται ότι το ενδιαφέρον τους είναι μεγαλύτερο αναφορικά με το θεσμό του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέπα, 1999).

Εντούτοις, αναλύοντας το πλαίσιο επικοινωνίας – συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς/κηδεμόνες μέσα από ένα πρίσμα ρεαλισμού, θα ήταν ανεπαρκές να αγνοήσουμε τη φυσικότητα ύπαρξης συγκρούσεων, η οποία



δημιουργείται από τα μέλη που δημιουργούν τη σχέση αυτή. Όσο καλή θέληση και αν υπάρχει, όσο καλώς ορισμένο και αν είναι το πλαίσιο επικοινωνίας – συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η σύγκρουση είναι αναπόφευκτο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης και της συνεχούς και ειλικρινούς επικοινωνίας.

2.6 Διαχείριση Συγκρούσεων Σχολείου – Οικογένειες

Βασικός πυρήνας για την σύσταση μίας σχολικής μονάδας είναι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, όμως σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες καθορίζουν και οι γονείς των μαθητών. Μεταξύ τους δομείται μία σχέση επικοινωνίας δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα περιβάλλον που παρουσιάζει συνεχείς τάσεις εξέλιξης με απώτερο στόχο και των δύο πλευρών την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών - μαθητών.

Όταν οι ενέργειες του ενός από τα δύο μέλη που δημιουργούν μία σχέση είναι μη συμβατές, δηλαδή δυσχεραίνουν ή και παρεμβαίνουν στην υλοποίηση ή στην αποδοτικότητα των ενεργειών του δεύτερου μέλους δημιουργείται σύγκρουση της σχέσεως (Deutsch 1973). Συμπληρωματικά με την θεωρία αυτή έρχεται αργότερα να προσθέσει η Corvete (2007) ότι η σύγκρουση δημιουργείται, όταν δεν υπάρχει συμβιβασμός μεταξύ των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων αλλά και διαλλακτικότητα μεταξύ των συναισθημάτων των μελών που δημιουργούν μία σχέση μέσα σε ένα περιβάλλον.

Η δυναμικότητα που πηγάζει στον σχολικό χώρο λόγω των σχέσεων αυτών μπορούν να οδηγήσουν πολλές φορές σε διαστάσεις των γνωμών, ασυμφωνίες και κατ' επέκταση σε συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θεωρούνται σύννηθες φαινόμενο μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας και, όπως αναφέρουν και οι Johnson & Johnson (1995), οι διαφωνίες αυτές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας και θεωρούνται απολύτως φυσιολογικές. Οι συγκρούσεις, οι οποίες μπορούν να δημιουργηθούν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, εκτυλίσσονται μεταξύ διδασκόντων, διευθυντή, μαθητών, γονέων/κηδεμόνων. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί – διευθυντής) και της οικογένεια των μαθητών (γονείς – κηδεμόνες).



Η μη αποτελεσματική επικοινωνία από την μεριά της σχολικής κοινότητας με τους γονείς των μαθητών, όπως για παράδειγμα είναι η ενημέρωση των δεύτερων σχετικά με θέματα που αφορούν τα παιδιά τους και υλοποιείται προφορικά μέσα από την μεταφορά μηνυμάτων από τους ίδιους τους μαθητές οδηγεί σε μία από τις συχνότερες αιτίες δημιουργίας σύγκρουσης μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Η διεκπεραίωση και πραγματοποίηση μίας τέτοιου είδους επικοινωνίας, οδηγεί στην μεταφορά παραπονημένων και αργοπορημένων μηνυμάτων από τον μεσάζοντα (μαθητή) προς τους γονείς του. Επίσης, λόγω της συμμετοχής του μαθητή στην διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων τα μηνύματα μπορεί να μην μεταφερθούν καθόλου στους ενδιαφερόμενους γονείς, γεγονός που οδηγεί τους γονείς στην πεποίθηση ότι το σχολείο είναι ανύπαρκτο (Mastrangelo, 2011).

Η ημιμάθεια, οι διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις των γονέων τους οδηγούν στην αμφισβήτηση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων και γενικά της σχολικής μονάδας σχετικά με τις μαθησιακές διαδικασίες που ακολουθούν. Πέραν όμως, από την αμφισβήτηση ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες πολλές φορές οι γονείς έρχονται σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συμπεριφορές των παιδιών τους μέσα στα σχολικά πλαίσια. Τέλος, ένας ακόμα εξίσου σημαντικός παράγοντας, που οδηγεί σε ρήξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, είναι ο τρόπος αξιολόγησης των παιδιών τους ως μαθητές (Mastrangelo, 2011), καθώς σύμφωνα με τους Epstein κ.α. (2002), πολλοί γονείς κάτω από το πρίσμα της προστατευτικότητας που τους διακατέχει δεν ασπάζονται το αιτιατό της αξιολόγησης που λαμβάνουν τα παιδιά τους ως μαθητές.

Οι συγκρούσεις και οι προστριβές μεταξύ του σχολείου και των γονέων πηγάζουν από την αδιαλλαξία που διακατέχει τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις στάσεις που κρατούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς σχετικά με τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών – παιδιών τους αντίστοιχα (Epstein et al., 2002). Επιπλέον ενισχύονται τα παραπάνω, λόγω έλλειψης των αρχών που πρέπει να τηρούνται στην επικοινωνία αλλά και των κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).



Ο Τσέτσος (2015) αναφέρει στο έργο του ότι η μη ενεργή συμμετοχή των γονέων στις δράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας συμβάλλει κατασταλτικά στη δημιουργία μίας υγιούς σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Έτσι λοιπόν, η μη ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής οδηγεί στην αδυναμία αλληλεπίδρασης, κατανόησης και κατ' επέκταση ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο πλευρών με απώτερη συνέπεια τη δημιουργία συγκρούσεων, όταν είναι αναγκαίο να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν.

Μέσα από την μελέτη και παράθεση των αιτιών, που δημιουργούν τις συγκρούσεις, εξάγονται οι τρόποι, με τους οποίους μπορούν να αποφευχθούν οι προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ως τρόποι επίλυσης ορίζονται οι ενέργειες που εφαρμόζονται από τα μέλη μίας σχέσης που έχει υποστεί ρήξη, ώστε να έλθουν σε συμβιβασμό (Sweeney & Carruthers, 1996). Οι διαδικασίες, οι οποίες ακολουθούνται, ώστε να διευθετηθεί ή να επιλυθεί μία σύγκρουση, ορίζονται ως στρατηγικές, οι οποίες υλοποιούνται από τα μέλη που έχουν έρθει σε σύγκρουση.

Ένας από τους ερευνητές που προσέγγισαν το θέμα ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης του ήταν ο Rahim (1992). Τα άτομα ως μέλη μίας σχέσης – επικοινωνίας καλούνται να συνυπάρξουν τα δικά τους «θέλω» με τα «θέλω» του συνομιλητή τους. Η συνύπαρξη αυτή πολλές φορές δεν είναι εύκολη, καθώς οι αντιλήψεις του ενός έρχονται σε αντιπαράθεση με τις αντιλήψεις του άλλου δημιουργώντας δύο διαστάσεις επί του θέματος που πραγματεύονται. Ο βαθμός ικανοποίησης των δύο μελών οδηγεί στο ποσοστό επίτευξης των ενεργειών ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση που έχει δημιουργηθεί. Οι διαδικασίες που ακολουθεί κάποιος ώστε να επέλθουν οι ισορροπίες μεταξύ των αντιλήψεων των συνομιλητών ρυθμίζει τις αντιδράσεις του. Συναφώς, σύμφωνα με την ταξινόμια του Rahim (1992) οι αντιδράσεις χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες και έχουν ως εξής:

- **Επιβολή:** Το άτομο παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον για την δική του στάση και μειωμένο ενδιαφέρον αντίστοιχα για την στάση του συνομιλητή του. Η αντίδραση αυτή τις περισσότερες φορές επιφέρει ολέθριες συνέπειες, ιδιαίτερα όταν διακυβεύονται θέματα υψίστης σημασίας, όπως αυτά που διαδραματίζονται στα σχολικά πλαίσια, καθώς με την αντίδραση αυτή δεν θα μπορέσουν να βρουν τη «χρυσή τομή» και να λυθεί το πρόβλημα. Αντίθετα δημιουργείται ρήξη και οι



συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Όμως, τονίζεται στο σημείο αυτό ότι, όταν πραγματεύονται θέματα χαμηλότερης σημασίας, η στάση της επιβολής από ένα άτομο μπορεί να προσφέρει οφέλη οργανωτικά σε επίπεδο αποτελεσματικότητας. Η επιβολή χρησιμοποιείται με επιταγές εξουσίας και μπορεί να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά στα άτομα που την χρησιμοποιούν, καθώς τα εγωιστικά ένστικτα κυριαρχούν παραγκωνίζοντας την ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί στοιχείο σεβασμού.

- **Παραχώρηση:** Το άκρως αντίθετο παρουσιάζεται στην αντίδραση της παραχώρησης. Το άτομο παρουσιάζει μειωμένο ενδιαφέρον για την δική του στάση και υψηλό ενδιαφέρον αντίστοιχα για την στάση του συνομιλητή του. Η αντίδραση αυτή ως στάση ενός ατόμου οφείλεται στην ανάγκη του να εξαλείψει ενδεχόμενες αναταράξεις που μπορεί να δημιουργηθούν με τον συνομιλητή του. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, αγνοεί σκόπιμα και καλύπτει τις ενδεχόμενες αποκλίσεις που μπορεί να έχει με το άλλο άτομο. Αυτό οδηγεί στην υπονόμηση των δικών του πεποιθήσεων – αντιλήψεων. Όταν ένα άτομο διατηρεί την στάση αυτή, οδηγείται στην αδυναμία εξωτερίκευσης των προσωπικών του αντιλήψεων, ιδεών και συναισθημάτων, αδυνατεί να αρνηθεί μη λογικές προτάσεις - απόψεις και διατρέχεται από ενοχικά συναισθήματα, όταν για οποιοδήποτε λόγο αναγκαστεί να αρνηθεί οτιδήποτε.

- **Αποφυγή:** Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται άτομα, τα οποία δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον, είτε προς το δικό τους πρόσωπο, είτε προς τον συνομιλητή που έχουν απέναντί τους. Ο ορισμός αυτός μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμο της έννοιας της απάθειας. Ένας απαθής άνθρωπος αποφεύγει σκόπιμα ή μη θέματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση ή ακόμα και να υποκρίνεται πως δεν υπάρχει κάποιο ζήτημα, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει μία ενδεχόμενη σύγκρουση. Η άρνησή του ατόμου να συζητήσει ένα ζήτημα, το οποίο μπορεί να καταλήξει σε μία σύγκρουση δείχνει με την στάση του αυτή ότι ενδεχομένως να υπολείπεται από τεχνικές διαλόγου, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να βρεθεί μία λύση, ώστε να αποτραπεί η σύγκρουση και να οικοδομηθεί ένας υγιής διάλογος – συζήτηση με απώτερο στόχο την ανταλλαγή απόψεων και την εύρεση της καλύτερης λύσης πάνω σε ένα επίμαχο θέμα που απασχολεί τους δύο συνομιλητές.



- **Ενσωμάτωση:** Το αντίθετο της αποφυγής είναι η ενσωμάτωση. Η αντίδραση της ενσωμάτωσης, από τα δύο συνομιλητές που καλούνται να επιλύσουν ένα ζήτημα, παρουσιάζει έντονα το στοιχείο του ενδιαφέροντος για τις απόψεις και στάσεις, τόσο του ίδιου του ατόμου, όσο του συνομιλητή που έχει απέναντί του. Σύμφωνα με τον Rahim (1992) θεωρείται ως καταλληλότερος τρόπος, ώστε να επιλυθεί ή ακόμα και να αποφευχθεί μία ενδεχόμενη διένεξη – σύγκρουση. Τα άτομα, τα οποία αντιδρούν με τον τρόπο αυτό, παρουσιάζουν αυξημένο το στοιχείο της αυτοπεποίθησης, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι ο συνομιλητής τους είναι σημαντικός, καθώς με την συμβολή του δεύτερου ο διάλογος θα είναι εποικοδομητικός αναφορικά με το ζήτημα που πραγματεύονται.

- **Συμβιβασμός:** Η συμβολή στη μείωση ή ακόμα και στην εξάλειψη των διαφορών των συνομιλητών βρίσκοντας μία ενδιάμεση στάση – άποψη μεταξύ των απόψεων που υποστηρίζουν τα δύο άτομα. Ο καθένας από τους συνομιλητές αποσύρεται μερικώς από την άποψη που υπερασπίζεται για χάρη ενός ανώτερου σκοπού, ο οποίος είναι η μερική ή ακόμα και η ολική επίλυση μία σύγκρουσης. Ο συμβιβασμός όμως αυτός, μπορεί να θεωρηθεί και ως μη επαρκής από τα δύο άτομα. Ένας επιφανειακός συμβιβασμός προσφέρει προσωρινή επίλυση μίας σύγκρουσης, η οποία μπορεί να επανέλθει στην επιφάνεια και να απασχολήσει εκ νέου και τους δύο ενδιαφερόμενους.

Η ταξινομία του Rahim (1992) συμβαδίζει με προγενέστερες θεωρίες, που παρουσίασαν οι Blake and Mouton (1964) και ο Thomas (1977) αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των αντιδράσεων των ατόμων σε μία επικείμενη σύγκρουση ή διένεξη.

Από τους ερευνητές Blake and Mouton (1964) η ταξινομία αυτή ορίστηκε ως «θεωρία του διπλού ενδιαφέροντος», που σημαίνει πως για το άτομο οι συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ αυτού και κάποιου άλλου διαμορφώνονται βάσει δύο σημαντικών κινήτρων. Το πρώτο κίνητρο βασίζεται στις έμφυτες εγωιστικές ανάγκες του ανθρώπου να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει, ενώ από την άλλη πλευρά ως δεύτερο κίνητρο παρουσιάζεται η ανάγκη του να διατηρήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις ως ένα κοινωνικό των από την φύση του. Βασιζόμενοι οι μελετητές στα δύο αυτά κίνητρα, ταξινόμησαν τους τρόπους, με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να βρει



την τελική λύση αναφορικά με τις συγκρούσεις που καλείται να αντιμετωπίσει. Η κατηγοριοποίηση αυτή, έχει ως εξής:

- **Παραχώρηση:** Κυριαρχεί το δεύτερο κίνητρο, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται το κίνητρο για την εκπλήρωση των εγωιστικών αναγκών του ατόμου, οι οποίες είναι η επιτυχία των στόχων του. Στην αντίδραση της παραχώρησης το άτομο που έρχεται σε ρήξη ανησυχεί και νοιάζεται για τα οφέλη του συνομιλητή του ενώ σκοπός του είναι η διατήρηση φιλικής συμβίωσης. Αποτέλεσμα αυτού όμως, είναι η μειωμένη εκπλήρωση των στρατηγικών στόχων που έχει θέσει.

- **Αποφυγή ή Απόσυρση:** Ακριβώς το αντίθετο με την παραπάνω αντίδραση συναντάμε στην κατηγορία αυτή. Εδώ, υπερισχύει το πρώτο κίνητρο, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται το κίνητρο για την ανάγκη της διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων. Η μέθοδος αντίδρασης αυτή οδηγεί το άτομο να αντιμετωπίζει τον συνομιλητή του ως αντίπαλο με αποτέλεσμα τα άτομα που έρχονται σε διένεξη να μην ενδιαφέρονται για τα οφέλη του άλλου και κατ' επέκταση για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού για τον οποίο έχουν συνταχθεί.

- **Συμβιβασμός:** Μία ενδιάμεση λύση (εξισορρόπηση) ανάμεσα στα δύο κύρια κίνητρα. Όταν ένα άτομο λάβει την στάση του συμβιβασμού σε μία σύγκρουση, αυτός μπορεί να θεωρηθεί ως μία στρατηγική στην οποία δε θα υπάρξει κάποια μεριά, είτε ηττημένη είτε νικήτρια. Η στρατηγική αυτή θα εξασφαλίσει εν μέρει το αίσθημα της ικανοποίησης και στις δύο πλευρές. Στόχος του συμβιβασμού είναι να αντιμετωπιστεί μία ρήξη ικανοποιώντας σε ένα βαθμό τις στάσεις και των δύο μερών (Chan et al, 2006).

- **Επίλυση προβλημάτων:** Η κατηγορία αυτή, βασίζεται στην αντίδραση της παραχώρησης με την ειδοποιό διαφορά να έγκειται στον βαθμό (μεγαλύτερος) που επηρεάζει το κίνητρο για την ανάγκη της διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων. Στην στρατηγική αυτή, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται στηριζόμενες στους οργανωτικούς και όχι τους προσωπικούς στόχους που έχουν τεθεί από κάθε πλευρά. Μέσα από την μελέτη και την αξιολόγηση των δυσχερειών που προκύπτουν, εξάγονται εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης αντικειμενικά βασιζόμενοι πάντα στις αμφισβητήσεις και στους ενδοιασμούς που προκύπτουν από την εκάστοτε πλευρά. Στόχος του συμβιβασμού είναι να ληφθούν υπόψη οι αιτίες που προκάλεσαν την σύγκρουση ώστε μέσα από αυτές να κατανοηθούν και να



επιτευχθούν οι συλλογικοί στόχοι για τους οποίους και δημιουργήθηκε η διαπροσωπική αυτή σχέση (Follett, 1973).

- **Κυριαρχία:** Αντίθετα, εδώ παρατηρούμε την ομοιότητα με την αντίδραση της αποφυγής ή απόσυρσης και πάλι όμως η διαφορά να έγκειται ως προς το αυξανόμενο βαθμό, που υπερیشχύνει το κίνητρο, για την εκπλήρωση των εγωιστικών αναγκών του ατόμου, οι οποίες είναι η επιτυχία των στόχων του. Όπως αναφέρει μεταγενέστερα και ο Σαΐτης (2002), η αντιμετώπιση της σύγκρουσης με γνώμονα την κυριαρχία θεωρείται ο ευκολότερος τρόπος επίλυσης μίας διένεξης, καθώς αυτός με την ισχυρότερη θέση επιτάσσει τον τρόπο, με τον οποίο θα λυθεί μία σύγκρουση. Η στάση αυτή μπορεί να προέρχεται, είτε από προσωπική εξουσία του ατόμου, είτε από κάποιον βαθμό εξουσίας που διατηρεί κάποιος μέσα σε ένα πλαίσιο.

Επίσης, με παρόμοιο τρόπο και ο Thomas (1977) ταξινομήσε τις αντιδράσεις που προέρχονται από μία επικείμενη σύγκρουση κατηγοριοποιώντας αυτές βάσει το βαθμό ενδιαφέροντος που παρουσιάζει ένα άτομο ως προς το άτομό του (διεκδικητικό ενδιαφέρον) και ως προς τον συνομιλητή του (συνεργατικό ενδιαφέρον). Οι μορφές, με τις οποίες επιλύεται μία σύγκρουση σύμφωνα με τον ερευνητή, ορίζουν το άτομο ως εξής:

- **Κυριαρχικό/Ανταγωνιστικό άτομο:** Επικεντρώνεται στο διεκδικητικό ενδιαφέρον επιζητώντας την προσωπική νίκη.

- **Αποφευκτικό άτομο:** Εγκαταλείπει μία διένεξη και αφήνει τον συνομιλητή του να ικανοποιήσει αυτός τις δικές του προσωπικές ανάγκες και απαιτήσεις.

- **Υποχωρητικό άτομο:** Επιτρέπει τον συνομιλητή του να κερδίσει την σύγκρουση, καθώς υπερیشχύνει.

- **Το συμβατικό άτομο:** Έχοντας γνώμονα το άτομο, το συνεργατικό ενδιαφέρον κάνει διαβαθμισμένες παραχωρήσεις και έχοντας επιείκεια ως προς τον συνομιλητή του με σκοπό την επίλυση της σύγκρουσης.

- **Το συνεργατικό/ενοποιητικό άτομο:** Εξισορροπεί μέσα του το διεκδικητικό και το συνεργατικό ενδιαφέρον, με σκοπό να αποκομίσουν αμοιβαία οφέλη και κέρδη και οι δύο πλευρές.



Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν παραπάνω παρουσιάζουν τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο προσπαθεί να επιλύσει μία σύγκρουση. Αντιστοιχία των τρόπων αυτών, υπάρχει και στις συγκρούσεις που δημιουργούνται στον σχολικό χώρο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες. Έτσι λοιπόν, πολλές φορές μέσα από μία σύγκρουση μπορεί να επέλθουν οφέλη αναφορικά με το κοινό σκοπό, για τον οποίο επιτελέστηκε η επικοινωνία/συνεργασία, που στην προκειμένη στιγμή είναι η ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή μέσα στα σχολικά πλαίσια. Μέσα από τον τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης των συγκρούσεων βελτιώνονται οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς οι ποικιλία των απόψεων και των αντιλήψεων μπορούν να συνθέσουν έναν εποικοδομητικότερο τρόπο κατάκτησης ενός σκοπού ή διαχείρισης ενός προβλήματος, που μπορεί να προκύψει. Συνεπώς, θεωρείται επιτακτική ανάγκη να υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση αναφορικά με τις συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς ο τρόπος διαχείρισής τους επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής κοινότητας.

2.7 Κλίμα Εμπιστοσύνης μεταξύ Γονέων – Σχολείου

Πέρα από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί μία επικείμενη σύγκρουση ή διαφωνία, η οποία μπορεί να προκαλέσει ρήξη στη σχέση συνεργασίας, που αναπτύσσουν οι γονείς/κηδεμόνες με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, υπάρχουν χαρακτηριστικά, μέσα από τα οποία, μπορεί να αποφευχθεί μία ενδεχόμενη διένεξη/σύγκρουση. Τα στοιχεία αυτά προσδίδουν στην επικοινωνία ένα ουσιαστικό χαρακτήρα. Η ουσιώδης συνεργασία, η οποία πραγματώνεται μεταξύ του σχολείου (εκπαιδευτικοί/διευθυντής) και της οικογένειας των μαθητών (γονείς/κηδεμόνες), δομείται με βάση τους σκοπούς μίας κοινής δράσης. Οι σκοποί αυτοί δεν είναι άλλοι από την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού ως μέλος της σχολικής κοινότητας. Ο κοινός αυτός στόχος, κάτω από τον οποίο οικοδομείται η σχέση,, ενισχύει το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη αλλά ταυτόχρονα τους οδηγεί (εκπαιδευτικούς, διευθυντή, γονείς και μαθητές) στην καλύτερη υλοποίηση, κατανόηση και μετέπειτα επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Σταμάτης & Κρασοπούλου, 2012).



Ο ρόλος που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην σχολική κοινότητα, τον καλεί να παρέχει ψυχική δύναμη στους γονείς, το οποίο πραγματώνεται μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός επικοινωνιακού πλαισίου το οποίο θα θέτει ως σκοπό τη υγιή συνεργασία μεταξύ αυτού και των οικογενειών των μαθητών. Η στάση του αυτή, επιτάσσει την ενθάρρυνση και υποστήριξη της ανάπτυξης του αμοιβαίου αισθήματος εμπιστοσύνης αλλά και σεβασμού. Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και του σεβασμού θεωρούνται καίριες προϋποθέσεις, ώστε να οικοδομηθούν αποδοτικές συνεργατικές πρακτικές μεταξύ σχολείου και γονέων. Όταν οι επιταγές των συνεργατικών – επικοινωνιακών στρατηγικών χρησιμοποιούνται ασυνείδητα ή μη από τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν θετικό πρόσημο στις διαπροσωπικές σχέσεις και δομούν ένα ουσιαστικό πλαίσιο επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, το επικοινωνιακό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από καλή προαίρεση, ένθερμη διάθεση, εμπύχωση χωρίς να διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα, υπεροπτικές στάσεις και αυταρχικές αντιδράσεις (Σταμάτης, 2009).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει η παρεχόμενη πληροφόρηση, που δέχονται οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς. Όσο συχνότερη και περισσότερη είναι η πληροφόρηση, τόσο περισσότερο ενισχύεται ο ρόλος του γονέα/κηδεμόνα μέσα στα σχολικά δρώμενα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού τους, προωθώντας με τον τρόπο αυτό τον ρόλο τους, χωρίς να τους αφήνουν ως παθητικούς θεατές στις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούν. Έτσι λοιπόν, καθοδηγώντας ο εκπαιδευτικός τους γονείς επιχειρεί προσπάθειες, ώστε να αναπτυχθεί ένα φιλικό περιβάλλον μέσα στο οποίο προωθείται και αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη. Κάτω από το πρίσμα αυτό, οι σχέσεις διαμορφώνονται σε στέρεες βάσης για μία επικοδομητική συνεργασία, οδηγώντας τους μαθητές σε μία αυξανόμενη πρόοδος τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο (Δόικου, 2005).

Η συχνή ενημέρωση των γονέων μπορεί να παρέχει μόνο θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και μέσα από το κλίμα εμπιστοσύνης που αποκτούν οι γονείς μπορεί ο εκπαιδευτικός να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης, όταν αντιληφθεί ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή να βελτιώσει σημεία στα οποία παρουσιάζει έλλειμμα ο μαθητής, προβάλλοντας, την ίδια στιγμή, τις δεξιότητες και τις κλίσεις που έχει το παιδί.



Συνεπώς, είναι απαραίτητο στοιχείο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς μέσω αυτών διαμορφώνεται μία φιλική στάση, μία διάθεση σεβασμού, αλλά ενισχύεται ταυτόχρονα και το κλίμα εμπιστοσύνης της οικογένειας απέναντι τους εκπαιδευτικούς (Salend, 1990).

Σύμφωνα με τον Hopkins (1995), το σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και εναρμονίζεται με τα γεωπολιτικά και ιστορικά δεδομένα κάθε περιοχής, στην οποία εδρεύει. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνει τις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας και οδηγείται ευκολότερα στην επίτευξη του στόχου του, που δεν είναι άλλος από την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Κατανοώντας η σχολική κοινότητα τις επιδράσεις και τις επιρροές της κοινότητας, την κοινωνικοοικονομική θέση που κατέχουν οι οικογένειες, τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής αλλά και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο θα δομήσει τις σχέσεις συνεργασίας, μπορεί να επιτύχει τους σκοπούς του, καθώς ενισχύονται με τον τρόπο αυτό οι συνεργατικές πρακτικές, ενδυναμώνεται η κατανόηση και από τις δύο πλευρές και δημιουργούνται σχέσεις με θεμέλιο τους την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το σχολείο να καλλιεργήσει και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται από κοινού κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό τις ιδανικές συνθήκες για μία υγιή επικοινωνία και συνεργασία. Τα αποτελέσματα της επικοινωνίας αυτής, θεωρούνται βραχυπρόθεσμα, αφού η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δράσεις είναι συνεχής, εξασφαλίζοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών ως μαθητές. Όταν η σχολική μονάδα κατανοήσει τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας, μπορεί να επιδράσει μόνο με θετικό τρόπο, ακόμα και όταν οι συνθήκες αυτές είναι δύσκολες και επιδρούν επιβραδυντικά στις ενέργειες και δράσεις των γονέων μέσα στην σχολική κοινότητα (Patrikakou, 2008). Τέλος, ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να πείσει τους γονείς αναφορικά με την θετική επιρροή που μπορούν αυτοί να ασκήσουν σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους, όταν συμμετέχουν ενεργά και ενδιαφέρονται για τα δρώμενα του σχολείου (Epstein, 1995).



Μπορεί να υπάρχουν διάφοροι τρόποι, ώστε να επιλυθεί μία σύγκρουση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, όμως πριν προβούμε στους τρόπους αντιμετώπισης, μπορούμε να εστιάσουμε στους τρόπους πρόληψης, ώστε να μην εμφανιστεί ένα τέτοιο πρόβλημα και δημιουργήσει ρήξη στην μεταξύ τους σχέση με αποτέλεσμα να υπάρχει κάποιο ενδεχόμενο χάσμα.

Η πρόληψη επικεντρώνεται στις τεχνικές, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να επιτύχουν και να λάβουν το σεβασμό από τους γονείς αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο που διατελούν. Κερδίζοντας οι εκπαιδευτικοί το σεβασμό της οικογένειας, γεννάται μία επιτυχημένη σχέση συνεργασίας – επικοινωνίας σχετικά με την ανατροφή και την εξέλιξη των παιδιών. Όμως, η καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης δεν θα πρέπει να είναι μονόπλευρη, καθώς και οι γονείς οφείλουν να προσπαθήσουν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να τους εμπιστευτούν. Συνεπώς, είναι ανάγκη να καλλιεργηθεί μία αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε δυσχέρεια μπορεί να οδηγήσει σε ρήξη την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Έτσι λοιπόν, βασιζόμενες και οι δύο πλευρές στις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και ταυτόχρονα σεβόμενοι την θέση που κατέχει ο καθένας στην ζωή του παιδιού, μπορούν να συμβάλλουν στη διαβίου ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού – μαθητή και πέρα από τα σχολικά πλαίσια.

2.8 Στάση Γονέων προς την Σχολική Μονάδα

2.8.1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου από τους Γονείς

Σύμφωνα με τους Μαντά, Ταβουλάρη και Δαλαβίκα (2009), ο ορισμός της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου έχει μελετηθεί και ερευνηθεί από διάφορους επιστήμονες, που ασχολήθηκαν με την εκπαιδευτική αξιολόγηση ήδη από το 1983. Το έτος αυτό αποτελεί ορόσημο της έννοιας που μελετάμε, καθώς τότε πρωτοχρησιμοποιήθηκε ο παρών όρος, ώστε να εκφραστεί το τελικό προϊόν που προέκυψε μέσα από την λειτουργία του σχολείου δίνοντας κυρίως ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους, με τους οποίους αξιολογείται το έργο που παράγει ο εκπαιδευτικός. Συνεπώς, η βαρύτητα έπεσε, τις τελευταίες δεκαετίες, στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και εντός των συνόρων του ελλαδικού χώρου.



Ως εκπαιδευτικό έργο ορίζονται όλα εκείνα τα επιμέρους στοιχεία από τους τομείς και τα επίπεδα παραγόντων που χρησιμοποιούνται για να σχηματίσουν το θεσμοθετημένο και ολοκληρωμένο σύνολο της εκπαίδευσης. Οι μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές και το εποπτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου αποτελούν τους ανθρώπινους παράγοντες ενώ τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα εποπτικά μέσα, οι εγκαταστάσεις αποτελούν τα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συντελούν όλοι μαζί στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση του έργου αυτού, αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται μέσα στα σχολικά πλαίσια, οι οποία αξιολογούνται μεθοδικά ως προς τον βαθμό που επιτυγχάνονται και ταυτόχρονα εντοπίζονται οι αιτίες και οι λόγοι που μπορεί ενδεχομένως να παρεμποδίζουν την επίτευξή τους. Οι διενέργειες εύρεσης των αιτών ορίζονται ως διαδικασίες ανατροφοδότησης με σκοπό την αποφυγή επιδείνωσης μίας μη επιθυμητής κατάστασης και ταυτόχρονα στοχεύουν στην βελτίωση της ποιότητας που παρέχει η εκπαίδευση (Κασσωτάκη 1992). Μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνεπάγεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ο διαχωρισμός της αξιολόγησης σε δύο επίπεδα, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κυρίως πρότυπα, έχει ως εξής:

- **Η εξωτερική αξιολόγηση:** Πραγματοποιείται από εξωτερικούς φορείς των ανώτερων βαθμίδων διοίκησης, οι οποίοι δεν συμμετέχουν ενεργά στις καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μπορεί να υλοποιηθεί εξίσου τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη μορφή αξιολόγησης κυρίως χρησιμοποιούνται για την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αρχών αλλά δεν παύουν να επιδρούν και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2004).

- **Η εσωτερική αξιολόγηση:** Πραγματοποιείται από μέλη που ανήκουν στην σχολική κοινότητα, η οποία και αξιολογείται (Scriven, 1991). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιούνται στην βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο και αποτελεί την κύρια πηγή μάθησης. Ταυτόχρονα, ενδυναμώνουν τους δεσμούς μέσα από συναισθήματα της εμπιστοσύνης και του σεβασμού, που δημιουργούν τα μέλη μεταξύ τους με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στην σχολική μονάδα.



Σύμφωνα με τους ερευνητές Everard και Morris (1999), η οικογένεια των μαθητών (γονείς/κηδεμόνες) αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες των εκπαιδευτικών διαδικασιών ενός σχολείου, είτε μετέχοντας σε αυτές ατομικά, είτε συλλογικά (μέσα από τη δημιουργία συλλόγων), είτε τυπικά, είτε ακόμα και άτυπα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκτελείται και από την σκοπιά των γονέων κατατάσσοντάς την όμως στις μη τυπικές μορφές αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

Οι γονείς αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο και κατ' επέκταση τους εκπαιδευτικούς στηριζόμενοι σε δύο συνιστώσες. Η πρώτη βασίζεται στο να εξαχθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μέσα από προκαθορισμένες υποχρεωτικές συναντήσεις μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, οι οποίες προβλέπονται βάσει του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με τη συνεργασία – επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο. Μέσα από τις συναντήσεις αυτές παρέχονται τους γονείς όλες οι απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά τόσο με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού τους όσο και με την συμπεριφορά του μέσα στα σχολικά πλαίσια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Οι γονείς αξιολογούν συνολικά τον εκπαιδευτικό μέσα από τον τρόπο που αυτός αντιμετωπίζει το παιδί τους ως μαθητή και ως οντότητα γενικά.

Η δεύτερη συνιστώσα που επηρεάζει και διαμορφώνει τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου είναι η εικόνα που παρουσιάζουν οι μαθητές μέσα από τις εμπειρικές αφηγήσεις τους για τα σχολικά καθημερινά δρώμενα. Ταυτόχρονα, μέσα από τις εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, οι οποίες πρέπει να διεκπεραιωθούν στο σπίτι, δίνουν στους γονείς άλλον έναν λόγο να μπορούν να αξιολογήσουν και να ελέγξουν άτυπα το εκπαιδευτικό έργο του διδακτικού προσωπικού. Οι εργασίες που ανατίθενται από τους εκπαιδευτικούς στο σπίτι αξιολογούνται από τους γονείς ως προς την επικαιρότητά τους και ως προς το κατά πόσο ενδιαφέρουσες είναι. Επίσης, εποπτεύεται κατά πόσο έχουν ελεγχθεί από τον εκπαιδευτικό και κατά πόσο αυτός έχει επιβραβεύσει τους μαθητές για την προσπάθειά τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τον τρόπο αυτό θέτει ανησυχίες στους εκπαιδευτικούς (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003). Συνεπώς, όλα τα παραπάνω αποτελούν τους παράγοντες με τους οποίους ένας γονέας θα



χαρακτηρίσει με διάφορα επίθετα έναν εκπαιδευτικό όπως για παράδειγμα καλός, μεταδοτικός, πολύ καλός και άλλα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Τέλος, αξίζει να τονιστεί η επιρροή που ασκεί η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτή συνδράμει καθοριστικά στην διαμόρφωση της στάσης ως προς το σχολείο γενικά και ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικά. Ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησαν οι B. J. Diamond και K. Gomez (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι γονείς που προέρχονται από εργατικές τάξεις συμβάλλουν σε μικρότερο βαθμό στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους, καθώς η συμμετοχή τους δεν είναι τόσο μεγάλη ώστε να ασκήσουν επιρροή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δομή της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα, η κριτική που ασκούν αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη μη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, τους οδηγεί στο να αποδώσουν σ' αυτά τις ευθύνες της κακής επικοινωνίας – συνεργασίας αυτών με το σχολείο ως φορέα. Από την άλλη πλευρά, μελετώντας οι ερευνητές τους γονείς από τις μεσαίες τάξεις καταλήγουν στο ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα. Ο λόγος που παρατηρείται η διαφοροποίηση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο τάξεις είναι η διαφορετική οπτική σκοπιά και οι στάσεις που κρατούν, ώστε να προσεγγίσουν το θέμα. Οι γονείς των μεσαίων τάξεων ασκώντας κριτική μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους τις σχολικές δραστηριότητες, προβάλλοντας δυσπιστία αναφορικά με θέματα που δεν τους βρίσκουν σύμφωνους, προτείνοντας, όμως, ταυτόχρονα τρόπους βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών και των λειτουργιών του σχολείου δείχνουν την υποστήριξη τους για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης μερικοί γονείς που βρίσκονται στις ανώτερες τάξεις φαίνεται να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο λόγω ανώτερης οικονομικής θέσης αλλά και υψηλότερης ακαδημαϊκής μόρφωσης που έχουν λάβει υποβαθμίζοντας το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στην σχολική κοινότητα (Γεωργίου, 2000).

2.8.2 Αυτοαντίληψη του εν δυνάμει εμπλεκόμενου με το σχολείο γονέα

Ο τρόπος με τον οποίο δομείται ένα οικογενειακό περιβάλλον καθορίζει τόσο το βαθμό συμμετοχής των γονέων μέσα στα πλαίσια του σχολείου όσο και την ποιότητα της σχέσης που διαμορφώνεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η διαμόρφωση αυτής της επικοινωνία σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey & Sandler (1997, 2005) επηρεάζεται από δύο μεταβλητές στα πλαίσια της αυτοαντίληψης των



γονέων. Η πρώτη αφορά τις γονικές γνώσεις και τις ικανότητες αυτών και η δεύτερη την αντίληψή τους αναφορικά με τον διαθέσιμο χρόνο και την ενεργοποίησή τους πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους μέσα στα πλαίσια του σχολείου.

Σύμφωνα με μία έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί από τον Κλαδάκη, (2012) εξάγεται ως συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των γονέων αναφορικά με τις γονικές γνώσεις και τις ικανότητές τους διαμορφώνεται κάτω από ορισμένες καταστάσεις που εξελίσσονται στα πλαίσια του σχολείου. Οι γονείς διαμορφώνουν την αντίληψή τους και κάνουν την αυτοκριτική τους πάνω στην πρώτη μεταβλητή μέσα από τις εξής κατηγορίες:

- **Ανάθεση κατ' οίκον εργασιών:** Αυτοαξιολογούνται μέσα από τις κατ' οίκον εργασίες που δίνονται στα παιδιά τους από τους εκπαιδευτικούς. Ο βαθμός ανταπόκρισης στις εργασίες αυτές καθορίζει, εάν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με σκοπό να καταστεί δυνατόν κατ' επέκταση να αυτοαξιολογήσουν κατά πόσο οι γνώσεις και οι ικανότητες τους επαρκούν, ώστε να συμβάλλουν στην παροχή βοήθειας (κατευθυντήριες οδηγίες) προς τα παιδιά τους και αυτά να μπορέσουν λάβουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες που παρέχονται από την σχολική κοινότητα. Ταυτόχρονα, γονείς με χαμηλή αυτοεκτίμηση ως προς τις γνώσεις τους στρέφονται και επιζητούν συχνή επικοινωνία με δασκάλους, ώστε να αναπληρώσουν τα κενά αυτά (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

- **Το επικοινωνιακό πλαίσιο με το παιδί:** Ο βαθμός επικοινωνίας που διαμορφώνεται μεταξύ γονέων και παιδιών αναφορικά με θέματα και ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά μέσα στα όρια του σχολείου καθορίζει την αυτοαντίληψη των γονέων ως προς τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Η συχνή και καθημερινή επικοινωνία με τα παιδιά οδηγεί τα ποσοστά αυτοαντίληψής των γονέων σε υψηλά επίπεδα.

- **Συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου:** Αντίστοιχα δεδομένα με τα παραπάνω δίνονται και όσο αναφορά την συμμετοχή του γονέα, τόσο στις δράσεις του σχολείου, όπως για παράδειγμα σχολικές εκδηλώσεις, δημιουργία συλλόγων, όσο και ο βαθμός επικοινωνίας που έχει αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή του στις δράσεις του σχολείου και όσο πιο συχνή είναι η



επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό, τον οδηγεί σε αυξημένη αυτοαντίληψη αναφορικά με τις γνώσεις του πάνω σε θέματα του σχολείου αλλά και των ικανοτήτων του, καθώς συμβάλει στην επίλυση πιθανών προβλημάτων που θα προκύψουν μέσα στα πλαίσια του σχολείου, προτείνοντας τρόπους και λύσεις.

Τέλος, ένας από τους καταλυτικότερους παράγοντες σχετικά με την αυτοαντίληψη των γονέων αναφορικά με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, μέσα στα σχολικά πλαίσια πέρα από τις παραπάνω κατηγορίες, θεωρείται το ακαδημαϊκό τους επίπεδο. Όσο υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν οι γονείς, τόσο πιο υψηλή είναι η αυτοαντίληψή τους και κατ' επέκταση η αυτοεκτίμησή τους, οδηγώντας τους στην ενεργή συμμετοχή τους αλλά και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών με απώτερο στόχο την βελτίωση των παρεχόμενων γνώσεων για τα παιδιά τους.

Η δεύτερη μεταβλητή που διαμορφώνει την αυτοαντίληψη του εμπλεκόμενου γονέα με το σχολείο είναι, όπως έχει αναφερθεί ήδη, ο διαθέσιμος χρόνος και η ενεργοποίησή του πάνω σε θέματα, που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής, οι απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο των γονέων μειώνουν το διαθέσιμο χρόνο αναφορικά με την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους στα πλαίσια του σχολείου. Όμως, παρά τα δεδομένα αυτά, οι γονείς μέσα από τα προσωπικά τους κίνητρα σχετικά με την λήψη εκπαίδευσης των παιδιών τους, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους, προσπαθούν να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις του σχολείου και συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτού. Συνεπώς, οι δύο μεταβλητές αλληλεξαρτώνται και μαζί εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με την αυτοαντίληψη και την στάση που θα παρουσιάσουν οι γονείς μέσα από την γονεϊκή εμπλοκή τους όσον αναφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο μέσα στην σχολική κοινότητα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση αναφορικά με τις Προσδοκίες και την Ικανοποίηση των Γονέων από την Σχολική Μονάδα

3.1 Εισαγωγή

Μέσα από τη μελέτη διαφόρων επιστημονικών άρθρων, τα οποία βρέθηκαν στη βάση δεδομένων, υλοποιήθηκε η μελέτη και μετέπειτα συγγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας εργασίας, η οποία πραγματεύεται το θέμα αναφορικά με τις προσδοκίες και το βαθμό ικανοποίησης των γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην Α΄ βάρθμια εκπαίδευση της ελληνικής επικράτειας.

Για την εύρεση άρθρων, ερευνών και γενικά υλικού, τα οποία σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω λέξεις ως κλειδιά για την συλλογή των δεδομένων: «ambitions - φιλοδοξίες», «parents - γονείς», «expectations - προσδοκίες», «parental satisfaction – γονεϊκή ικανοποίηση», «education - εκπαίδευση» και «school - σχολείο». Οι λέξεις χρησιμοποιήθηκαν είτε συνδυαστικά μεταξύ τους είτε μεμονωμένα στην ελληνική και αγγλική γλώσσα ώστε να επεκταθεί το πλαίσιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης σε διεθνές επίπεδο.

Οι έρευνες που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο αφορούν δημοσιεύσεις από το 1991 έως το 2019 σε παγκόσμια κλίμακα. Οι προσδοκίες των γονέων αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης τους αναφορικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους έχει απασχολήσει τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα εδώ και πολλές δεκαετίες. Η ενασχόλησή τους με το θέμα αυτό, έχει σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών και διαδικασιών εκπαίδευσης ώστε οι μαθητές να μπορούν να λαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και να εξελίσσονται κοινωνικά και συναισθηματικά με απώτερο στόχο τον καλύτερο προσανατολισμό σχετικά με την μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικα μέλη μίας κοινωνίας.

3.2 Προγενέστερες Έρευνες

3.2.1 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Προσδοκίες των Γονέων για το Σχολείο

Όπως έχει ήδη αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι προσωπικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των γονέων επηρεάζουν και διαμορφώνουν σε μεγάλο



βαθμό τη σχολική επίδοση του παιδιού τους. Οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και γενικά με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού ως μαθητή μέσα στην σχολική κοινότητα δεν είναι κοινές από όλους τους γονείς. Υπάρχουν λόγοι και παράγοντες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους και το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την ανασκόπηση ερευνών που ανακτήθηκαν και θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Από τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Entwisle & Alexander (1996) προκύπτει ότι οι προσδοκίες της οικογένειας επηρεάζονται από την δομή που αυτή έχει. Μονογονεϊκές οικογένειες, συγκεκριμένα μητέρες, οι οποίες αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν όλες τις υποχρεώσεις, παρουσιάζουν χαμηλές προσδοκίες αναφορικά με την εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην ενισχύονται οι μαθητές, καθώς οι επιδράσεις για βελτίωση είναι μικρές συγκριτικά με τις προσδοκίες και τις επιρροές αυτών σε παιδιά μη μονογονεϊκών οικογενειών. Τονίζεται επίσης, πως οι προσδοκίες παρουσιάζονται στα παιδιά μέσα από τον τρόπο επίβλεψης των γονέων σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών, τις παροχές που αυτοί προσφέρουν αλλά και τα ερεθίσματα που παρέχουν για περαιτέρω μάθηση, γεγονός που φαίνεται αδύνατο να συμβεί σε μητέρες που αναλαμβάνουν πλήρως τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Τέλος, συμπεραίνεται πως οι μητέρες αυτές βρίσκονται σε ασθενείς οικονομικές θέσεις και συνειδητοποιούν την αδυναμία να προσφέρουν τα κατάλληλα εφόδια στα παιδιά τους.

Νωρίτερα από την παραπάνω μελέτη οι ερευνητές Astone & McLanahan (1991) είχαν καταλήξει στο πόρισμα ότι πέρα από τις μονογονεϊκές οικογένειες χαμηλές προσδοκίες παρουσιάζουν και οι θετοί γονείς αναφορικά με το δείγμα που μελέτησαν και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές των οικογενειών αυτών να επηρεάζονται αρνητικά και αυτό να τους οδηγεί σε χαμηλή σχολική επιτυχία.

Οι Martinez Gonzalez & Corral Blanco (1991) διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα αυτή πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία. Μέσα από την μελέτη των στοιχείων που συνέλεξαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία συσχετίζεται με τις φιλοδοξίες των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών, οι οποίοι θεωρούν ότι μέσα από την σχολική επιτυχία μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευση



σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (πανεπιστήμια), το οποίο θα τους οδηγήσει σε κοινωνικό – οικονομικά επίπεδα.

Σε συσχέτιση με την έρευνα των Martinez Gonzalez & Corral Blanco (1991), μία δεκαετία αργότερα οι Fan & Chen (2001) πραγματοποίησαν και αυτοί μία έρευνα με τα ίδια ευρήματα με την διαφορά ότι στην προκείμενη μελέτη το είδος της έρευνας διέφερε. Η έρευνα ήταν ποιοτική, «μετά ανάλυση», ώστε να ερευνηθούν και στη συνέχεια να μελετήσουν μέσα από εμπειρικά δεδομένα, εάν ασκείται κάποιου είδους επιρροή ανάμεσα στην γονεϊκή εμπλοκή και στην σχολική επιτυχία των παιδιών. Από τα εμπειρικά αυτά ευρήματα, εξήχθη ως γενικό συμπέρασμα ότι η μεγαλύτερη αντιστοίχιση (επιρροή) στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών προκύπτει από τις προσωπικές προσδοκίες των γονέων (φιλοδοξίες) αναφορικά με την επιτυχία που θα παρουσιάσουν τα παιδιά τους μέσα στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

3.2.2 Βαθμός Ικανοποίησης Γονέων από Σχολείο

Ύστερα από έρευνα του Friedman και άλλων (2006) προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά τα οποία ικανοποιούν τους γονείς/κηδεμόνες σχετικά με την φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο. Τα στοιχεία αυτά ορίζονται σε κατηγορίες ως εξής:

- Ο βαθμός γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών.
- Ο βαθμός κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών.
- Το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό που επανδρώνει την σχολική μονάδα.
- Οι δραστηριότητες έξω από τα πλαίσια του σχολείου.
- Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις δράσεις του σχολείου.

Οι Meier & Lemmer (2018) διεξήγαγαν μία έρευνα αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων από σχολείο. Το δείγμα της παρούσας μελέτης λήφθηκε από γονείς μεσαίας τάξης, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής ήταν θετικά ως προς την οργάνωση της σχολικής μονάδας. Το αίσθημα της άνεσης, και ότι ήταν καλοδεχούμενοι οι γονείς μέσα από την επικοινωνία τους με την σχολική κοινότητα, τους οδηγούσε στη λήψη θετικής στάσης ως προς την εκπαιδευτική μονάδα και το προσωπικό αυτής. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αυτή αποτίμηση συντέλεσε στο να χαρακτηρίσουν οι γονείς



τους εκπαιδευτικούς ως χαρισματικοί, σημαντικοί και προσιτοί. Τέλος, τονίζεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ότι σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων, είναι η αποτίμηση που λαμβάνουν για το σχολείο μέσα από την οπτική γωνία των παιδιών τους, είτε πρακτικώς μέσα από την σχολική επίδοση, είτε θεωρητικώς μέσα από τα λεγόμενα τους σε καθημερινή βάση.

Επίσης, σύμφωνα με άλλα αποτελέσματα, τα οποία εξήχθησαν από μελέτη αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων από τη σχολική μονάδα φαίνεται να εξάγονται επιπλέον συμπεράσματα. Ο βαθμός ικανοποίησης διαμορφώνεται όχι μόνο βάσει των ποιοτικών και ποσοτικών υπηρεσιών – παροχών που παρατηρούν οι γονείς να λαμβάνουν τα παιδιά για την εκπαίδευσή τους, αλλά και βάσει της ποιότητας της σχέσης – επικοινωνίας που διαμορφώνουν αυτοί με τους εκπαιδευτικούς (Bailey et al., 2003).

Τέλος, σε μελέτη που πραγματοποίησαν οι Πούλου & Ματσαγγούρας (2009) τονίστηκε ότι οι εμπειρίες εκάστοτε γονέα είναι διαφορετικές και επιδρούν στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού γενικά. Μέσα από την εμπειρία των γονέων διαμορφώνεται η ικανοποίηση και η δυσαρέσκειά τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Συνεπώς, από τα ευρήματα της υπόψιν έρευνας οι μελετητές καταλήγουν ότι οι αρμοδιότητες των δασκάλων είναι σημαντικές, καθώς αυτές είναι που καλύπτουν και καθορίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και κατ' επέκταση επιδόσεις των παιδιών τους.

3.3 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφόρων ερευνών, τόσο ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες των γονέων για το σχολείο, όσο και τον βαθμό ικανοποίησης αυτών από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες προκύπτει ότι τα παραπάνω στοιχεία επηρεάζονται και διαμορφώνονται βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η οικογένεια, όπως είναι η αποτελεσματικότητά της, οι αντιλήψεις – πεποιθήσεις των γονέων/κηδεμόνων, αλλά και το κοινωνικό επίπεδο που αυτοί κατέχουν. Συνεπώς, με βάση αυτά τα στοιχεία που λαμβάνουν τα παιδιά μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον διαμορφώνεται



και επηρεάζεται η επίδοση, που αυτά θα παρουσιάσουν μέσα στα πλαίσια του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από δύο μεταβλητές, την στήριξη αλλά και την βοήθεια που λαμβάνουν από την οικογένειά τους. Η στήριξη και η βοήθεια τώρα, που προσφέρουν οι γονείς διαμορφώνεται ανάλογα με τις προσδοκίες – αντιλήψεις τους, τις προσωπικές τους φιλοδοξίες, τις γνώσεις – απόψεις – στάσεις τους και γενικά με γνώμονα τα πιστεύω που έχουν ενστερνιστεί, πάνω στα οποία στηρίχθηκαν για να δημιουργήσουν το θεσμό της οικογένειας (Κουτσελίνη & Νεοφύτου, 2017).

Η σχέση – επικοινωνία που δημιουργείται μέσα στα σχολικά πλαίσια από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς δεν θα πρέπει να θεωρείται τυπική με σκοπό μόνο τη μεταφορά πληροφοριών και την αντίστοιχη ενημέρωση ανάμεσα στους δύο θεσμούς σχετικά με την επίδοση του μαθητή στα σχολικά μαθήματα, καθώς αυτό οδηγεί σε κατανομή διακριτών αρμοδιοτήτων με συνέπεια τη μη προώθηση συνεργατικών πρακτικών. Οι γνώσεις που έχουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συντελέσουν ως προϋπόθεση για την επιτυχημένη συνεργασία τους, η οποία έχει ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη του παιδιού τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο (Phtiaka, 1999).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μεθοδολογία Έρευνας.

4.1 Σκοπός της Έρευνας & Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση των προσδοκιών, ζητημάτων εμπλοκής και παραμέτρων ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Α' βάρθμια Εκπαίδευση). Πιο συγκεκριμένα, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι πτυχές των προσδοκιών που φέρουν οι γονείς από την εκπαιδευτική διαδικασία πριν την ένταξη των παιδιών τους σε αυτή.

Η έρευνα εστιάζει, έτσι, σε δύο βασικές πτυχές προσδοκιών. Αφενός σε μία καθαρά πρακτική πτυχή, όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε ζητήματα απαιτήσεων από την υλικοτεχνική υποδομή και τη στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας, και αφετέρου σε μία αξιολογική πτυχή, όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε προσδοκίες αναφορικά με θέματα εμπλοκής των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές/ριες. Ακολούθως, η έρευνα επικεντρώνεται σε παράγοντες που οι γονείς επικεντρώνονται και επιστρατεύουν για την αξιολόγηση του Σχολείου. Στη συνέχεια, θελήσαμε να διερευνήσουμε την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, πως αυτή διαμορφώνεται στις προσδοκίες των γονέων, πως αποτιμάται ως πρακτική και πως τελικά εφαρμόζεται στην πράξη από τους/τις γονείς. Ακολούθως, κρίθηκε σκόπιμο να στραφεί το ενδιαφέρον στην ικανοποίηση των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους στην Α' βάρθμια Εκπαίδευση και επιχειρήθηκε η ανάδειξη ενός μοντέλου πρόβλεψης της ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο.

Επομένως, η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αρχικά, στο ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο.
2. Ακολούθως, στο πως αξιολογούν οι γονείς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.
3. Ακόμη, στο ποιος είναι ο ρόλος, οι διαστάσεις και τα μοτίβα της γονεϊκής εμπλοκής στη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό.



4. Τέλος, στο ποιος είναι ο βαθμός και οι παράγοντες ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο.

4.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η μελέτη αποτελεί μια Στατική Δειγματοληπτική Έρευνα (Cross-Sectional Research), όπου επιδιώκεται η εξαγωγή συμπερασμάτων από τον πληθυσμό σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μέσω της παρατήρησης του πραγματικού περιβάλλοντος, χωρίς την ερευνητική πειραματική παρέμβαση (Field, 2016).

Η έρευνα ακολουθεί την ποσοτική μεθοδολογία, όπου αξιοποιείται ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο αποκλειστικά από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Έγινε χρήση ποσοτικών κλιμάκων ονομαστικής και τακτικής μορφής καθώς και ίσων διαστημάτων ως εργαλείων μέτρησης, και ακολούθως διενεργήθηκε η στατιστική ανάλυση τους μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Η μεθοδολογική και στατιστική προσέγγιση ακολούθησε δύο βασικές κατευθύνσεις. Η πρώτη είναι περιγραφική και εστιάζει στη στατιστική απεικόνιση στοιχείων αναφορικά με τα παιδιά ως μαθητές/τριες και την επιλογή σχολικών μονάδων. Η δεύτερη εστιάζει στην διερευνητική στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων (Item Analysis) για την ανάδειξη των διαστάσεων που συνθέτουν τις έννοιες των προσδοκιών, της ικανοποίησης και της γονεϊκής εμπλοκής και πλαισιώνουν την ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο και το προσωπικό του, και ακολούθως στον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των διαστάσεων αυτών (Πετρίδης, 2015).

Η διερευνητική προσέγγιση θεωρείται ότι μπορεί να συνεισφέρει τόσο στην ανάδειξη των γονεϊκών απαιτήσεων, όσο και ως εργαλείο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας και του βαθμού που η δομή και στελέχωση της συνάδει με και ανταποκρίνεται στα αιτήματα των γονέων. Ακόμη, χρησιμοποιούνται στατιστικές τεχνικές και επαγωγικές αναλύσεις για την ανάδειξη των κυρίαρχων παραγόντων που συνθέτουν, προβλέπουν και διαφοροποιούν μεταξύ τους τις παραπάνω έννοιες, πτυχές και διαστάσεις, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος.

4.3 Επιλογή Δείγματος και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή του στατιστικού πληθυσμού (N) έγινε με στόχο τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος, για την επίτευξη επαρκούς



αντιπροσωπευτικότητας και εγκυρότητας ώστε να είναι δυνατή η περαιτέρω γενίκευση των αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό. Ωστόσο, η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή, σκόπιμη (Judgement Sampling) λόγω των ιδιομορφιών της έρευνας. Ήταν απαραίτητο οι συμμετέχοντες/ουσες να είναι γονείς μαθητών/τριών που φοιτούν σε Δημοτικό Σχολείο και, επομένως, η σκόπιμη δειγματοληψία ήταν αναγκαία για τη διεκπεραίωση της μελέτης (Χαλικιάς, Μανωλέσου, Λάλου, 2015).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αποτελούμενου από τρία μέρη ([Παράρτημα Ι](#)). Ένα αρχικό μέρος, το οποίο διευκρίνιζε ζητήματα δεοντολογίας, σκοπών της έρευνας και ανωνυμίας. Ένα δεύτερο, το οποίο περιλάμβανε περιγραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών και δημογραφικές πληροφορίες. Ένα τρίτο μέρος, το οποίο αποτελούταν από κλίμακες μέτρησης των προς διερεύνηση εννοιών. Σε όλες τις φάσεις της έρευνας τηρήθηκε πλήρης ιδιωτικότητα και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Αποτελέσματα Έρευνας

5.1 Δείγμα Έρευνας

Η συλλογή του δείγματος έγινε στο διάστημα μεταξύ Απριλίου και Μαΐου 2021 αποκλειστικά μέσω διαδικτύου. Οι περιορισμοί και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επέφερε η πανδημία Covid-19 δεν επέτρεψαν τη δια ζώσης συμμετοχή και επομένως αξιοποιήθηκαν διαδικτυακές φόρμες συλλογής δεδομένων, και συγκεκριμένα η Google Forms.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 246 ενήλικα άτομα. Από αυτούς/ές, 194 (78,9%) ήταν οι μητέρες των παιδιών, 49 (19,9%) ήταν οι πατέρες ενώ 3 άτομα (1,2%) δήλωσαν κηδεμόνες των μαθητών/τριών. Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες 212 (86,2%) ήταν παντρεμένοι/ες, 27 (11%) ήταν διαζευγμένοι/ες ενώ 7 (2,8%) δήλωσαν άγαμοι/ες. Ακόμη, 139 (56,5%) άτομα δήλωσαν πως έχουν 2 παιδιά, 57 (23,2%) άτομα πως έχουν ένα παιδί, 40 (16,3%) άτομα δήλωσαν πως έχουν 3 παιδιά, 8 (3,3%) άτομα πως έχουν 4 παιδιά και μόνο 2 (0,8%) άτομα πως έχουν περισσότερα από 5 παιδιά.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών, 108 (43,9%) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, 67 (27,2%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 55 (22,4%) ήταν απόφοιτοι Λυκείου, 10 (4,1%) ήταν κάτοχοι Διδακτορικού, 4 (1,6%) ήταν κάτοχοι Μεταδιδακτορικού ενώ 2 (0,8%) ήταν απόφοιτοι Δημοτικού. Ακόμη, ως προς την επαγγελματική τους ιδιότητα, 96 (39%) ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, 85 (34,6%) ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, 32 (13%) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, 12 (4,9%) ασχολούνταν με τα οικιακά και 21 (8,5%) ήταν άνεργοι/ες.

5.2 Περιγραφικές Αναλύσεις

Αρχικός στόχος της έρευνας ήταν η απεικόνιση των περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τα τέκνα που φοιτούν στην Α' βάρθμια Εκπαίδευση και τον τρόπο που κατανέμονται στις τάξεις καθώς και τα περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με το είδος και την επιλογή της σχολικής μονάδας.

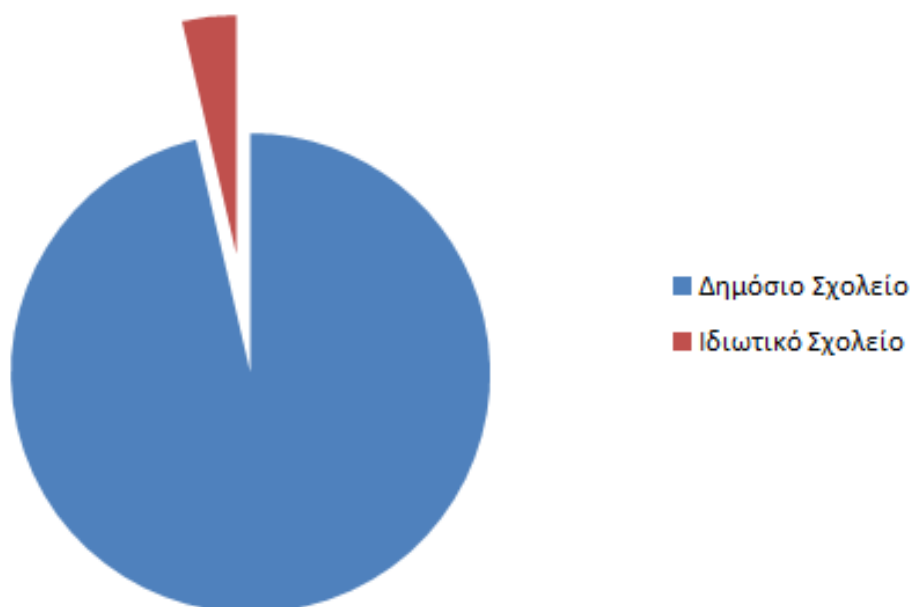
Ως προς την κατανομή των τέκνων στην Α' βάρθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε πως από τους/τις 246 συμμετέχοντες/ουσες, 165 άτομα (67,1%) είχαν ένα παιδί που



φοιτά στο Δημοτικό, 79 άτομα (32,1%) είχαν δύο παιδιά στο Δημοτικό και 2 άτομα (0,8%) είχαν τρία παιδιά στο Δημοτικό. Αναφορικά με το πρώτο παιδί, 52 (21,1%) γονείς είχαν το πρώτο τους παιδί στην Α' τάξη του Δημοτικού, 46 (18,7%) στη Β' τάξη του Δημοτικού, 34 (13,8%) στη Γ' τάξη του Δημοτικού, 45 (18,3%) στη Δ' τάξη του Δημοτικού, 31 (12,6%) στην Ε' τάξη του Δημοτικού και 38 (15,4%) είχαν το πρώτο τους παιδί στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Αναφορικά με το δεύτερο παιδί, κανένας (0%) γονιός δεν είχαν και το δεύτερο παιδί στην Α' τάξη του Δημοτικού, 5 (7,2%) είχαν το δεύτερο παιδί του στη Β' τάξη του Δημοτικού, 6 (8,7%) στη Γ' τάξη του Δημοτικού, 16 (23,2%) στη Δ' τάξη του Δημοτικού, 12 (17,4%) στην Ε' τάξη του Δημοτικού και 30 (15,4%) είχαν το δεύτερο παιδί τους στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Τέλος, μόνο ένας γονέας είχε τρίτο παιδί στο Δημοτικό και πιο συγκεκριμένα στην ΣΤ' τάξη.

Ακόμη, οι γονείς ερωτήθηκαν για τον τύπο του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους, όπου διαπιστώθηκε ότι από τους 246 γονείς, 237 (96,3%) ήταν αυτοί που είχαν τα παιδιά σε Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο ενώ μόνο 9 (3,7%) είχαν τα παιδιά τους σε Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο (Διάγραμμα 1).

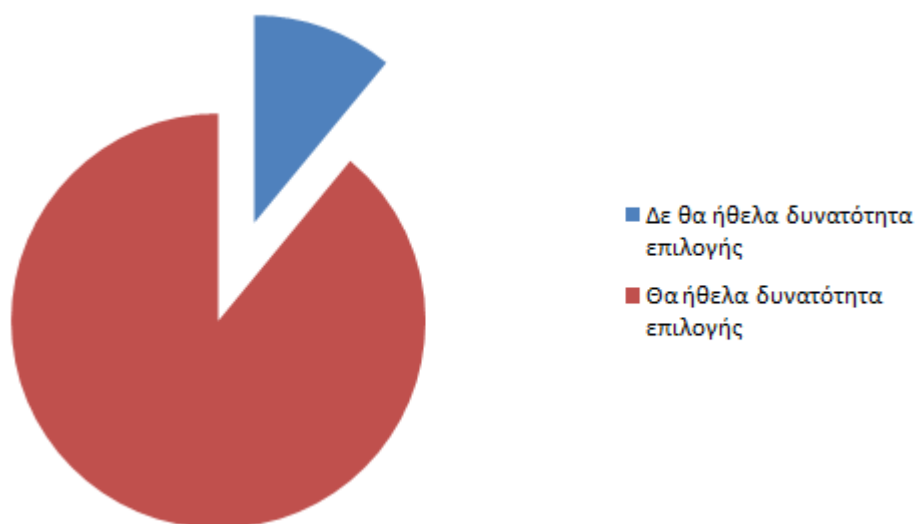
Διάγραμμα 1. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των τέκνων στους τύπους Δημοτικού Σχολείου.





Παράλληλα, οι γονείς ερωτήθηκαν για το αν θα επιθυμούσαν να επιλέξουν τον τύπο του Δημοτικού Σχολείου φοίτησης των παιδιών τους. Από τους 246, 219 (89%) γονείς δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν δυνατότητα επιλογής σχολικής μονάδας ενώ 27 (11%) δήλωσαν πως δε θα ήθελαν να έχουν δυνατότητα επιλογής (Διάγραμμα 2).

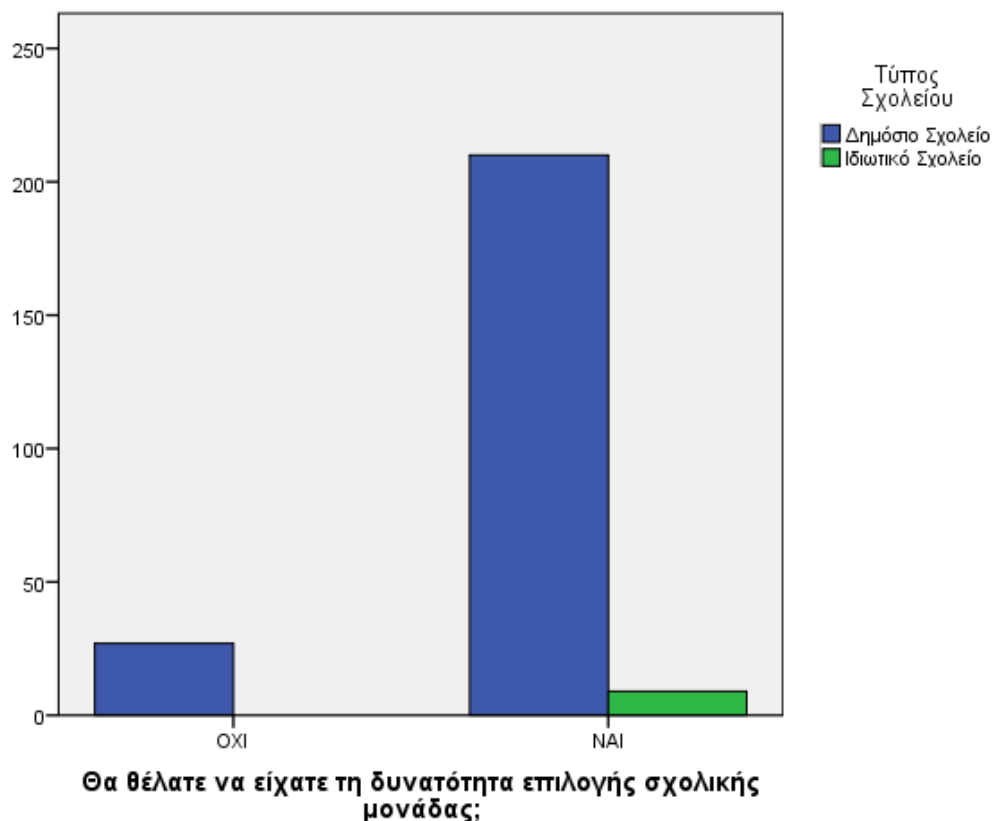
Διάγραμμα 2. Κυκλικό διάγραμμα απεικόνιση της επιθυμίας δυνατότητας επιλογής σχολικής μονάδας.



Ακολούθως, εξετάστηκε μέσω ελέγχου χ^2 και πινάκων διασταύρωσης αν υπάρχει στατιστικά σημαντική μεταβολή του τύπου σχολείου και της δυνατότητας επιλογής σχολικής μονάδας. Διαπιστώθηκε ότι από τους 237 γονείς που είχαν τα παιδιά τους σε Δημόσιο σχολείο, 27 (11,4%) δεν εξέφρασαν επιθυμία δυνατότητας επιλογής σχολικής μονάδας ενώ 210 (88,6%) εξέφρασαν την επιθυμία δυνατότητας επιλογής. Αντίθετα, και οι 9 γονείς που είχαν τα παιδιά τους σε Ιδιωτικό σχολείο εξέφρασαν την επιθυμία δυνατότητας επιλογής σχολικής μονάδας (100%) (Διάγραμμα 3). Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως ο έλεγχος δεν ήταν στατιστικά σημαντικός [$\chi^2(1, 246) = 1.15, p > 0.05$] και δεν τηρούνταν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, αφού μία αναμενόμενη συχνότητα ήταν μικρότερη του 1 και 25% των αναμενόμενων συχνοτήτων ήταν μικρότερες του 5.



Διάγραμμα 3. Ραβδόγραμμα απεικόνισης της συνάφειας τύπου σχολείου και δυνατότητας επιλογής σχολικής μονάδας.



Συνολικά, παρότι τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά αξίζει να τονιστούν δύο βασικά σημεία. Αφενός, πως η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων στέλνει τα τέκνα σε Δημόσιες δομές Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης. Αφετέρου, πως οι περισσότεροι γονείς θα ήθελαν να έχουν δυνατότητες επιλογής σχολικής μονάδας.

5.2.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Πτυχές των γονεϊκών προσδοκιών

Αρχικά εξετάστηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή η αναζήτηση και ανάδειξη των προσδοκιών των γονέων από τη φοίτηση των τέκνων τους στο Δημοτικό σχολείο. Οι προσδοκίες εξετάστηκαν στη βάση δύο πτυχών, μια καθαρά πρακτική, που εξέτασε προσδοκίες υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσης, και μια αξιολογική, η οποία εξέτασε ζητήματα προσδοκιών αναφορικά με τις δεξιότητες που ανέμεναν οι γονείς ότι θα ανέπτυσσαν τα παιδιά από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ζητήματα προσδοκιών ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.



Πρακτικές πτυχές προσδοκιών. Σε ότι αφορά την πρώτη διάσταση των πρακτικών ζητημάτων, αναφορικά με τις προσδοκίες υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, διενεργήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 14 ερωτήσεις.

Η ανάλυση ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα με ιδιοτιμή 8.47, ο οποίος συμπεριλάμβανε όλες τις ερωτήσεις και εξηγούσε το 60.51% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .95, p < .001$). Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Προσδοκίες Υλικοτεχνικής Υποδομής" ($\alpha = .94$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Πόσο σημαντικό θεωρούσατε: Την ύπαρξη σύγχρονων εποπτικών μέσων σε κάθε αίθουσα", "Πόσο σημαντικό θεωρούσατε; Την ύπαρξη Εργαστηρίου Πληροφορικής με σύγχρονο εξοπλισμό" και "Πόσο σημαντικό θεωρούσατε: Την ύπαρξη Σχολικής Βιβλιοθήκης".

Ακολούθως, αναφορικά με ζητήματα προσδοκιών στελέχωσης, διενεργήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 14 ερωτήσεις. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 63.96% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .91, p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 7.41 και εξηγούμενη διακύμανση 51.15% περιλάμβανε 7 ερωτήσεις σχετικές με προσδοκίες για τη στελέχωση της σχολικής μονάδας με εξειδικευμένο και συνεχώς επιμορφωμένο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Προσδοκίες Επαρκούς Προσωπικού" ($\alpha = .91$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Την παρουσία Σχολικού Νοσοκόμου στο Σχολείο", "Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Την πλήρη στελέχωση του Σχολείου από Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό Προσωπικό" και "Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης νέων τεχνολογιών. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.79 και εξηγούμενη διακύμανση 12.81% περιλάμβανε 7 ερωτήσεις σχετικές με προσδοκίες για τη λειτουργία επαρκών τμημάτων και δράσεων στη σχολική μονάδα. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Προσδοκίες Δομών Λειτουργίας" ($\alpha = .87$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη λειτουργία Τμήματος Υποδοχής", "Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη λειτουργία Τμήματος Ένταξης" και "Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη συμμετοχή του Σχολείου σε καινοτόμες δράσεις".



Αξιολογικές πτυχές προσδοκιών. Αναφορικά με αξιολογικούς παράγοντες προσδοκιών, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε αρχικά σε προσδοκίες αναφορικά με τις δεξιότητες που ανέμεναν οι γονείς να αναπτύξουν τα παιδιά.

Διενεργήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 14 ερωτήσεις. Η ανάλυση ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα με ιδιοτιμή 3.29, ο οποίος συμπεριλάμβανε όλες τις ερωτήσεις και εξηγούσε το 82.17% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .82, p < .001$). Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Προσδοκίες Δεξιοτήτων" ($\alpha = .93$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις για δεξιότητες όπως "Συναισθηματικές Δεξιότητες / Ενσυναίσθηση", "Κοινωνικές Δεξιότητες" και "Κινησθητικές Δεξιότητες".

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με τις πρακτικές που ανέμεναν ότι θα επιστρατεύουν για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Διενεργήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 8 ερωτήσεις. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 57.78% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .79, p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 3.49 και εξηγούμενη διακύμανση 43.65% περιλάμβανε 4 ερωτήσεις σχετικές με προσδοκίες για την αξιολόγηση που εστίαζαν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Προσδοκίες Αξιολόγησης Επικεντρωμένες στο Προσωπικό" ($\alpha = .78$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Με ποιον τρόπο θα αξιολογούσατε τους Εκπαιδευτικούς: Από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις" και "Με ποιον τρόπο θα αξιολογούσατε τους Εκπαιδευτικούς: Από την εξοικείωση τους στη χρήση νέων τεχνολογιών". Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.13 και εξηγούμενη διακύμανση 14.13% περιλάμβανε 4 ερωτήσεις σχετικές με προσδοκίες για την αξιολόγηση που εστίαζαν στο παιδί. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Προσδοκίες Αξιολόγησης Επικεντρωμένες στο Παιδί" ($\alpha = .66$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Με ποιον τρόπο θα αξιολογούσατε τους Εκπαιδευτικούς: Από τα λεγόμενα του/των παιδιού/ών σας" και "Με ποιον τρόπο: θα αξιολογούσατε τους Εκπαιδευτικούς: Από το υλικό και τον φόρτο εργασίας, που αναθέτουν για το σπίτι".



Διαπιστώθηκε έτσι, πως συνολικά οι προσδοκίες των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους ανέδειξαν 6 διαφορετικές πτυχές (Πίνακας 1), οι οποίες εξέταζαν ένα διευρυμένο φάσμα όπου οι προσδοκίες εκτείνονταν από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τις νέες δεξιότητες των παιδιών ως τις προσωπικές προσδοκίες συμμετοχής στην αξιολόγηση της φοίτησης των τελευταίων.

Πίνακας 1. Παράγοντες Προσδοκιών και Δείκτες Αξιοπιστίας.

	Δείκτες
Πτυχές Προσδοκιών για τη Φοίτηση των Παιδιών στην Α' βάρθμια Εκπαίδευση	Αξιοπιστίας Cronbach's a
Προσδοκίες Υλικοτεχνικής Υποδομής	$\alpha = .94$
Προσδοκίες Επαρκούς Προσωπικού	$\alpha = .91$
Προσδοκίες Δομών Λειτουργίας	$\alpha = .87$
Προσδοκίες Δεξιοτήτων	$\alpha = .93$
Προσδοκίες Αξιολόγησης Επικεντρωμένες στο Προσωπικό	$\alpha = .78$
Προσδοκίες Αξιολόγησης Επικεντρωμένες στο Παιδί	$\alpha = .66$

5.2.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαστάσεις Τρόπων Αξιολόγησης Σχολείου και Εκπαιδευτικών

Οι αναλύσεις στη συνέχεια επικεντρώθηκαν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τους τρόπους που οι γονείς αξιολογούσαν στην πραγματικότητα το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν την εκπαιδευτική μονάδα. Για την ανάδειξη των τρόπων αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 8 ερωτήσεις. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 60.52% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .77, p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 3.58 και εξηγούμενη διακύμανση 44.76% περιλάμβανε 4 ερωτήσεις που επικεντρώνονταν τόσο το παιδί όσο και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση που ονομάσαμε ως "Ανθρωποκεντρική Αξιολόγηση" ($\alpha = .78$) καθώς εστιάζει σε παράγοντες όπως η επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου και ο φόρτος εργασίας του παιδιού και περιλαμβάνει



ερωτήσεις όπως “Τελικώς, με ποιον τρόπο αξιολογείτε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου; Από τις μεταξύ σας σχέσεις”, “Τελικώς, με ποιον τρόπο αξιολογείτε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου; Από τη συχνότητα της μεταξύ σας επικοινωνίας” και “Τελικώς, με ποιον τρόπο αξιολογείτε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου; Από τα λεγόμενα του/των παιδιού/ών σας”. Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.26 και εξηγούμενη διακύμανση 15.76% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που επικεντρώνονταν κυρίως στη σχολική μονάδα. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση που ονομάσαμε ως “Τεχνοκρατική Αξιολόγηση” ($\alpha = .80$) καθώς εστιάζει σε παράγοντες που αφορούσαν τη δομή του σχολικού προγράμματος και την κατάρτιση του προσωπικού του παιδιού και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως “Τελικώς, με ποιον τρόπο αξιολογείτε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου; Από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις” και “Τελικώς, με ποιον τρόπο αξιολογείτε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου; Από την εξοικείωση τους στη χρήση νέων τεχνολογιών”.

Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πρακτικών αξιολόγησης και αν κάποια από τις διαστάσεις αυτές προτιμάται περισσότερο από τους γονείς. Εφαρμόστηκε έλεγχος t-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ώστε να ελεγχθεί αν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο διαστάσεων αξιολόγησης. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην “Ανθρωποκεντρική Αξιολόγηση” ($M = 3.44$, $T.A. = 0.74$) και στην “Τεχνοκρατική Αξιολόγηση” ($M = 2.93$, $T.A. = 0.98$) [$t(245) = 8.89$, $p < .001$, 95% ΔΕ για μέση διαφορά 0.40 έως 0.63, $r = 0.48$]. Κατά μέσο όρο (Πίνακας 2), φαίνεται οι γονείς να αξιολογούν τους/τις εκπαιδευτικούς και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με ανθρωποκεντρικά κριτήρια που σχετίζονται με την επικοινωνία με το προσωπικό και τις απόψεις και τα παράπονα των παιδιών παρά με τεχνοκρατικά κριτήρια της δομής της σχολικής μονάδας.



Πίνακας 2. Αποτελέσματα του *t*-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και οι τιμές περιγραφικής στατιστικής για την Ανθρωποκεντρική και Τεχνοκρατική Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Μεταβλητές	M	T.A.						
				95				
				% Δ.Ε.για				
				μέση				
				διαφορά	r	t	df	
Ανθρωποκεντρική Αξιολόγηση	3.44	.74	N					
Τεχνοκρατική Αξιολόγηση	2.93	.98	246	.40	.63	.48**	8.89**	245

***p* < .001

5.2.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Στη συνέχεια, οι αναλύσεις εξέτασαν την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Σε αρχική φάση εξετάστηκαν οι διαστάσεις των προσδοκιών για γονεϊκή εμπλοκή, οι πτυχές αποτίμησης της γονεϊκής εμπλοκής και οι τρόποι εφαρμογής της. Ακολούθως, διενεργήθηκαν συγκρίσεις μέσω όρων ώστε να φανούν οι διαστάσεις που κυριαρχούν στους γονείς των μαθητών τόσο αναφορικά με τις προσδοκίες όσο και ως προς την επιτέλεση της γονεϊκής εμπλοκής.

Διαστάσεις Προσδοκιών Εφαρμογής της Γονεϊκής Εμπλοκής. Αρχικά επιδιώχθηκε να εντοπιστούν οι διαστάσεις των προσδοκιών για γονεϊκή εμπλοκή.

Πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 10 ερωτήσεις σχετικές με τις προσδοκίες των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή πριν τη φοίτηση του παιδιού τους στην Α' βάρθμα εκπαίδευση. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 61.28% της συνολικής διακύμανσης (KMO = .80, *p*<.001). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 4.94 και εξηγούμενη διακύμανση 49.42% περιλάμβανε 7 ερωτήσεις που επικεντρώνονταν σε προσδοκίες επικοινωνίας και ανάπτυξης σχέσεων με το προσωπικό και το διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση που ονομάσαμε ως "Επικοινωνιακές & Σχισιακές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής" (*α* =



.85), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως “Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη συχνή επικοινωνία με τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου”, “Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Εκπαιδευτικούς” και “Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς άλλων μαθητών”.

Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.19 και εξηγούμενη διακύμανση 11.86% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που επικεντρώνονταν κυρίως σε προσδοκίες για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση που ονομάσαμε ως “Συμμετοχικές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής” ($\alpha = .84$), η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως “Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη συμμετοχή σας στη βελτίωση του Σχολείου με εθελοντική εργασία” και “Πόσο σημαντική θεωρούσατε: Τη συμμετοχή σας σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Σχολείου”.

Διαστάσεις Αποτίμησης της Γονεϊκής Εμπλοκής. Επίσης, επιδιώχθηκε να αναδειχθούν οι διαστάσεις που θεωρήθηκαν σημαντικές για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 10 ερωτήσεις σχετικά με την αποτίμηση των παραγόντων που αποδείχθηκε από τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό πως καθορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 64.34% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .80$, $p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 5.14 και εξηγούμενη διακύμανση 51.37% περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμμετοχή σε δράσεις και τη διατήρηση καλών σχέσεων με τη σχολική κοινότητα. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση “Γονεϊκή εμπλοκή δράσεων με τη σχολική κοινότητα” ($\alpha = .87$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως “Πόσο σημαντική αποδείχτηκε: Η συμμετοχή σας σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Σχολείου” και “Πόσο σημαντική αποδείχτηκε: Η διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς άλλων μαθητών”. Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.30 και εξηγούμενη διακύμανση 12.97% περιλάμβανε 4 ερωτήσεις⁵ που αφορούσαν τη συμμετοχή σε δράσεις και τη διατήρηση καλών σχέσεων αυτή τη φορά

⁵ Η ανάλυση παραγόντων απέκλεισε την ερώτηση “Πόσο σημαντική αποδείχτηκε: Η παροχή βοήθειας στο/α παιδί/ά σας σχετικά με τα καθήκοντά τους για το σπίτι.” καθώς ο συντελεστής της ήταν μικρότερος του 0.40.



με το Διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Γονεϊκή εμπλοκή σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό" ($\alpha = .87$), η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως "Πόσο σημαντική αποδείχτηκε: Η συχνή επικοινωνία με τη Διεύθυνση του Σχολείου" και "Πόσο σημαντική αποδείχτηκε: Η διατήρηση καλών σχέσεων με τους Εκπαιδευτικούς".

Διαστάσεις Επιτέλεσης της Γονεϊκής Εμπλοκής. Εν συνεχεία, επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι μορφές έμπρακτης επιτέλεσης της γονεϊκής εμπλοκής.

Πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 6 ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές που αξιοποιούν οι γονείς για την επιτέλεση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική καθημερινότητα τους ως κηδεμόνες μαθητ(ρι)ων της Α' βάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που εξηγούσαν το 73.37% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .78$, $p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 3.2 και εξηγούμενη διακύμανση 53.33% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την επιτέλεση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και των δομών του. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Συμμετοχική Γονεϊκή Εμπλοκή" ($\alpha = .89$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Σε ποιον βαθμό έχετε: Συμμετοχή στη βελτίωση του Σχολείου με εθελοντική εργασία", "Σε ποιον βαθμό έχετε: Ενεργό συμμετοχή στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου" και "Σε ποιον βαθμό έχετε: Συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Σχολείου". Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.2 και εξηγούμενη διακύμανση 20.04% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την επιτέλεση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από την επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα στελέχη του σχολείου και τους/τις υπόλοιπους/ες γονείς. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Επικοινωνιακή Γονεϊκή Εμπλοκή" ($\alpha = .71$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Σε ποιον βαθμό έχετε: Συχνή επικοινωνία με τη Διεύθυνση του Σχολείου", "Σε ποιον βαθμό έχετε: Συχνή επικοινωνία με τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου" και "Σε ποιον βαθμό έχετε: Συχνή επικοινωνία με γονείς άλλων μαθητών".

Συνολικά, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής ανέδειξε 6 διαστάσεις (Πίνακας 3) που αφορούσαν τόσο τις προσδοκίες εφαρμογής της, την αποτίμηση και εν τέλει την πρακτική εφαρμογή της.

**Πίνακας 3.** Παράγοντες Γονεϊκής Εμπλοκής και Δείκτες Αξιοπιστίας.

	Δείκτες
Πτυχές Γονεϊκής Εμπλοκής στη Φοίτηση των Παιδιών στην Α' Αξιοπιστίας βάθμια Εκπαίδευση	Cronbach's a
Επικοινωνιακές & Σχεσιακές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής	$\alpha = .85$
Συμμετοχικές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής	$\alpha = .84$
Γονεϊκή εμπλοκή σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό	$\alpha = .87$
Γονεϊκή εμπλοκή δράσεων με τη σχολική κοινότητα	$\alpha = .87$
Συμμετοχική Γονεϊκή Εμπλοκή	$\alpha = .89$
Επικοινωνιακή Γονεϊκή Εμπλοκή	$\alpha = .71$

Προτιμήσεις και Πρακτικές Γονεϊκής Εμπλοκής. Αφού διαπιστώθηκαν οι βασικές διαστάσεις των προσδοκιών για γονεϊκή εμπλοκή πριν τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό και οι πτυχές της αποτίμησης και εφαρμογής της γονεϊκής εμπλοκής κατά τη φοίτηση τους, θελήσαμε να εξετάσουμε ποιες από τις διαστάσεις αυτές προτιμώνται περισσότερο και εφαρμόζονται κυρίως από τους γονείς.

Αρχικά, συγκρίθηκαν οι δύο διαστάσεις των προσδοκιών ως προς την εφαρμογή της γονεϊκής εμπλοκής. Θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν οι προσδοκίες για γονεϊκή εμπλοκή είναι περισσότερο προσανατολισμένες στην επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσει ο/η γονέας με το προσωπικό του σχολείου και τους υπόλοιπους γονείς ή κυρίως εστιάζουν σε προσδοκίες για συμμετοχή σε δράσεις και δραστηριότητες. Εφαρμόστηκε έλεγχος t-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ώστε να ελεγχθεί αν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο διαστάσεων προσδοκιών. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις “Επικοινωνιακές & Σχεσιακές Προσδοκίες” ($M = 3.74$, $T.A. = 0.71$) και στις “Συμμετοχικές Προσδοκίες” ($M = 3.51$, $T.A. = 0.97$) [$t(245) = 4.62$, $p < .001$, $95\% \Delta E$ για μέση διαφορά 0.13 έως 0.33, $r = 0.60$]. Κατά μέσο όρο (Πίνακας 4), φαίνεται οι γονείς να έχουν προσδοκίες για τη γονεϊκή εμπλοκή που εστιάζουν στην επικοινωνία και τις σχέσεις και λιγότερο στη συμμετοχή σε δράσεις.



Πίνακας 4. Αποτελέσματα του *t*-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και οι τιμές περιγραφικής στατιστικής για τις Επικοινωνιακές & Σχεσιακές και τις Συμμετοχικές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής.

Μεταβλητές	M	T.A.					
			95				
			% Δ.Ε.για				
			μέση				
Επικοινωνιακές & Σχεσιακές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής	3.74	.71	N	διαφορά	r	t	df
Συμμετοχικές Προσδοκίες Γονεϊκής Εμπλοκής	3.51	.97	246	.13	.33	.60**	4.62**245

** $p < .001$

Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν οι δύο διαστάσεις των τρόπων αποτίμησης των παραγόντων που καθορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως αξιολογούν οι γονείς από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό. Και αυτή τη φορά, το ενδιαφέρον στράφηκε στο αν η γονεϊκή εμπλοκή αποτιμήθηκε περισσότερο αναφορικά με την ανάληψη δράσεων και τη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα ή αν περισσότερο θεωρήθηκε ως ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εφαρμόστηκε έλεγχος *t*-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ώστε να ελεγχθεί αν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο διαστάσεων αποτίμησης της γονεϊκής εμπλοκής. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη “Γονεϊκή Εμπλοκή Δράσεων με τη Σχολική Κοινότητα” ($M = 3.34$, $T.A. = 0.95$) και στη “Γονεϊκή Εμπλοκή Σχέσεων με το Εκπαιδευτικό Προσωπικό” ($M = 3.60$, $T.A. = 0.88$) [$t(245) = 4.90$, $p < .001$, 95% ΔΕ για μέση διαφορά 0.16 έως 0.37, $r = 0.58$]. Κατά μέσο όρο (Πίνακας 5), φαίνεται μέσα από την εμπειρία της φοίτησης του/των παιδιού/ων τους στο Δημοτικό, οι γονείς να αποτιμούν ως σημαντικότερη την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και το προσωπικό της σχολικής μονάδας, παρά την ανάπτυξη σχέσεων και την προώθηση δράσεων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.



Πίνακας 5. Αποτελέσματα του *t*-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και οι τιμές περιγραφικής στατιστικής για την αποτίμηση της Γονεϊκής Εμπλοκής μέσω Δράσεων με τη Σχολική Κοινότητα και Σχέσεων με το Εκπαιδευτικό Προσωπικό.

Μεταβλητές	M	T.A.	95% Δ.Ε.για μέση διαφορά			
			r	t	df	
Γονεϊκή Εμπλοκή Δράσεων με τη Σχολική Κοινότητα	3.34	.95	N			
Γονεϊκή Εμπλοκή Σχέσεων με το Εκπαιδευτικό Προσωπικό	3.60	.88	246.16	.37	.58**	4.90**245

** $p < .001$

Ακολούθως, συγκρίθηκαν οι δύο διαστάσεις της εφαρμογής της γονεϊκής εμπλοκής ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος που στην καθημερινή τους τριβή με το σχολείο οι γονείς εμπλέκονται στην πράξη. Στόχος ήταν να συγκρίνουμε αν οι γονείς τελικά εμπλέκονται σε ένα μάλλον επιφανειακό, επικοινωνιακό επίπεδο στη βάση της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού προσωπικού ή προτιμούν να συμμετέχουν περισσότερο σε βάθος για να δομήσουν μια ισότιμη σχολική κοινότητα. Εφαρμόστηκε έλεγχος *t*-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ώστε να ελεγχθεί αν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο διαστάσεων επιτέλεσης της γονεϊκής εμπλοκής. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη “Συμμετοχική Γονεϊκή Εμπλοκή” ($M = 2.80, T.A. = 1.19$) και στην “Επικοινωνιακή Γονεϊκή Εμπλοκή” ($M = 3.12, T.A. = 0.81$) [$t(245) = 4.69, p < .001, 95\% \Delta E$ για μέση διαφορά 0.20 έως 0.46, $r = 0.46$]. Κατά μέσο όρο (Πίνακας 6), φαίνεται πως σε ακολουθία των προσδοκιών και της αποτίμησης της γονεϊκής εμπλοκής, οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία σε επικοινωνιακό παρά συμμετοχικό επίπεδο.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα του *t*-test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και οι τιμές περιγραφικής στατιστικής για τη Συμμετοχική και την Επικοινωνιακή Εφαρμογή Γονεϊκής Εμπλοκής.



Μεταβλητές	M	T.A.				
				95		
				% Δ.Ε.για		
				μέση		
				διαφορά	r	t
Επικοινωνιακή Γονεϊκή Εμπλοκή	3.12	.81	N			df
Συμμετοχική Γονεϊκή Εμπλοκή	2.80	1.19	246	.20	.46	.46** 4.69**245

** $p < .001$

Εξετάζοντας συνολικά την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής όπως αυτή προσδοκάται, εκτιμάται και τελικά πραγματώνεται από τους γονείς μαθητών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης σε ελλαδικό επίπεδο, διαφαίνεται μια τάση εστίασης στην επικοινωνία και τη διατήρηση καλών σχέσεων κυρίως με τους/τις εκπαιδευτικούς και ακολούθως με τους γονείς των υπόλοιπων μαθητ(ρι)ών, παρά στη συμμετοχή σε φορείς του σχολείου και δραστηριότητες που εμπλέκουν γονείς και μαθητ(ρι)ες. Τα ευρήματα φαίνεται να έχουν υψηλή εξωτερική εγκυρότητα και να αντικατοπτρίζουν το ιεραρχικό κλίμα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία, όπου το ενδιαφέρον και η εμπλοκή των γονέων αξιολογείται και επιτελείται ανάλογα με το πόσο συχνά επικοινωνούν με τους/τις εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών τους και στη βάση της διατήρησης καλών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας και με τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις βάσεις της ειδικότητας και της ευγένειας. Προσδοκίες και πρακτικές συμμετοχικότητας και δράσης στη βάση της ισότιμης γνώμης και εμπλοκής και της αποφυγής ιεραρχημένων σχέσεων έρχεται μάλλον σε δεύτερη μοίρα και δε θεωρείται ως ο βασικός παράγοντας και στόχος γονεϊκής εμπλοκής.

5.2.3 Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ικανοποίηση από τη φοίτηση των τέκνων στην Α' βάθμια εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, εξετάστηκε το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε το βαθμό που οι γονείς νιώθουν ικανοποίηση από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό σχολείο. Επιχειρήθηκε αφενός η περιγραφική απεικόνιση της ικανοποίησης και ακολούθως η διερεύνηση των στοιχείων αυτών που προβλέπουν θετικά την ικανοποίηση των γονέων.



Περιγραφικά Στοιχεία Ικανοποίησης. Εξετάσαμε αρχικά το βαθμό που οι γονείς δήλωναν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή των παιδιών τους στην Α' βάρθμια εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε ότι σε μία 5-βάρθμια κλίμακα, όπου το 1 δήλωνε την παντελή απουσία ικανοποίησης ενώ το 5 δήλωνε την απόλυτη ικανοποίηση, το συνολικό δείγμα των 246 γονέων δήλωνε ικανοποίηση κατά μέσο όρο $M = 3.60$, $T.A. = 0.76$. Παρατηρήθηκε ότι 1 γονέας (0.4%) δήλωνε καθόλου ικανοποιημένος/η, 13 (5.3%) γονείς σχεδόν καθόλου ικανοποιημένοι/ες, 95 γονείς (38.6%) σχεδόν ικανοποιημένοι/ες, 111 γονείς (45.1%) σχεδόν απόλυτα ικανοποιημένοι/ες και 26 γονείς (10.6%) απόλυτα ικανοποιημένοι/ες. Διαπιστώθηκε έτσι ότι οι περισσότεροι/ες γονείς εξέφραζαν κάποια θετική αποτίμηση και ικανοποίηση από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο.

Προβλεπτικοί Παράγοντες Ικανοποίησης. Διερευνήθηκαν ακολούθως διαστάσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο. Σε πρώτη φάση εξετάστηκαν στοιχεία που εμπλέκουν πτυχές της φοίτησης και αφορούσαν τόσο τις δεξιότητες που αποκομίζουν τα παιδιά όσο και την αποτίμηση της επάρκειας, της στελέχωσης και της υποδομής της σχολικής μονάδας. Εφαρμόστηκαν επομένως, διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων για τον εντοπισμό των βασικών δεικτών στις παραπάνω πτυχές και ακολούθως οι δείκτες αυτοί εντάχθηκαν σε αναλύσεις διακύμανσης για την αποτίμηση της αξιοπιστίας.

Πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 4 ερωτήσεις σχετικά με τις δεξιότητες που θεωρούσαν οι γονείς ότι ανέπτυξαν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους. Η ανάλυση ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα που περιλάμβανε το σύνολο των ερωτημάτων και εξηγούσε το 77.39% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή 3,10 ($KMO = 82$, $p < .001$). Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Ανάπτυξη Δεξιοτήτων" ($\alpha = .90$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τις Συναισθηματικές Δεξιότητες/Ενσυναίσθηση, τις Κινησθητικές, Κοινωνικές και Γνωστικές Δεξιότητες (πχ Γλωσσικές, Λογικομαθηματικές).

Ακόμη, εφαρμόστηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 5 ερωτήσεις που αφορούσαν την αποτίμηση της



επάρκειας της σχολικής μονάδας. Και η εν λόγω ανάλυση ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα που περιλάμβανε όλες τις ερωτήσεις και εξηγούσε το 62.36% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμή 3.12 ($KMO = .79, p < .001$). Ο έλεγχος αξιοπιστίας επικύρωσε τη διάσταση "Επάρκεια Σχολικού Περιβάλλοντος" ($\alpha = .85$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Πόσο επαρκείς θεωρείτε πως είναι οι παρακάτω τομείς του σχολικού περιβάλλοντος, που φοιτά το/τα παιδί/ιά σας :Κτιριακές Υποδομές" "Πόσο επαρκείς...παιδί/ιά σας: Εποπτικά Μέσα" και "Πόσο επαρκείς...παιδί/ιά σας: Εκπαιδευτικό Προσωπικό".

Παράλληλα, εξετάστηκε η αποτίμηση της στελέχωσης του σχολείου από τους γονείς. Εφαρμόστηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 14 ερωτήσεις που αντικατόπτριζαν πτυχές της στελέχωσης της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση ανέδειξε 4 παράγοντες που εξηγούσαν το 60.38% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .79, p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 4.00 και εξηγούμενη διακύμανση 28.56% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την περαιτέρω ακαδημαϊκή επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Συνεχής Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών" ($\alpha = .90$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τη "Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμ. για μαθητές με αναπηρία", "Περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη των Εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό)" και "Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης νέων τεχνολογιών". Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 2.02 και εξηγούμενη διακύμανση 14.42% περιλάμβανε 4 ερωτήσεις που αφορούσαν την ύπαρξη εξειδικευμένου ειδικού βοηθητικού προσωπικού στη σχολική μονάδα. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Εξειδικευμένο Βοηθητικό Προσωπικό" ($\alpha = .65$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Παρουσία Φύλακα στο σχολείο", "Παρουσία Σχολικού Ψυχολόγου" και "Παρουσία Σχολικού Νοσοκόμου στο Σχολείο". Ο τρίτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.36 και εξηγούμενη διακύμανση 9.75% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την επάρκεια, την πληρότητα και σταθερότητα του προσωπικού στο σχολείο. Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Επαρκής Σταθερή Στελέχωση" ($\alpha = .62$) και περιλάμβανε τις ερωτήσεις που αφορούσαν την "Παρουσία επαρκούς αριθμού Καθαριστών/στριών στο σχολείο", "Πλήρης στελέχωση του Σχολείου από Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό



Προσωπικό" και "Σταθερό Εκπαιδευτικό Προσωπικό". Ο τέταρτος και τελευταίος παράγοντας αναφορικά με την αποτίμηση της στελέχωσης, με ιδιοτιμή 1.07 και εξηγούμενη διακύμανση 7.61% περιλάμβανε 4 ερωτήσεις που αφορούσαν την Λειτουργία εξειδικευμένων επιπρόσθετων τμημάτων πέραν της τυπικής τάξης. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Λειτουργία Επιπρόσθετων Τμημάτων" ($\alpha = .61$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Λειτουργία Τμήματος Ένταξης", "Λειτουργία Ολοήμερου Τμήματος" και "Λειτουργία Τμήματος Υποδοχής".

Ακόμη, εξετάστηκε η αποτίμηση, από τους γονείς, της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτει το σχολείο. Εφαρμόστηκε Ανάλυση Παραγόντων Κύριων Συνιστωσών (PCA) με κάθετη περιστροφή Varimax σε 14 ερωτήσεις που αντικατόπτριζαν πτυχές της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση ανέδειξε 4 παράγοντες που εξηγούσαν το 54.86% της συνολικής διακύμανσης ($KMO = .84, p < .001$). Ο πρώτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 4.23 και εξηγούμενη διακύμανση 30.22% περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που αφορούσαν την ύπαρξη εξοπλισμών, την τεχνολογική επάρκεια και την υποδομή του σχολείου. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Σύγχρονος Τεχνολογικός Εξοπλισμός" ($\alpha = .73$), η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Διαθέτει το Σχολείο: Εργαστήριο Πληροφορικής με σύγχρονο εξοπλισμό", "Διαθέτει το Σχολείο: Σύγχρονα εποπτικά μέσα σε κάθε αίθουσα (διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες, Η/Υ)" και "Διαθέτει το Σχολείο: Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων". Ο δεύτερος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.31 και εξηγούμενη διακύμανση 9.35% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής για την κάλυψη βασικών καθημερινών αναγκών των μαθητ(ρι)ών. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Κάλυψη Βασικών Αναγκών" ($\alpha = .58$) και περιλάμβανε τις ερωτήσεις "Διαθέτει το Σχολείο: Τραπεζαρία", "Διαθέτει το Σχολείο: Ανακαινισμένους βασικούς χώρους" και "Διαθέτει το Σχολείο: Τους ξεχωριστούς ανά φύλο και ανά ηλικία χώρους τουαλέτας". Ο τρίτος παράγοντας, με ιδιοτιμή 1.10 και εξηγούμενη διακύμανση 7.87% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν παράλληλα με την επάρκεια, την ασφάλεια και το χώρο που διαθέτει η σχολική μονάδα. Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Ασφαλής και Επαρκής Υποδομή" ($\alpha = .53$) και περιλάμβανε ερωτήσεις όπως "Διαθέτει το Σχολείο.:



Επαρκείς κι ασφαλείς εισόδους κι εξόδους" και "Διαθέτει το Σχολείο: Ευρύχωρο - για τον αριθμό των μαθητών - προαύλιο". Ο τέταρτος και τελευταίος παράγοντας αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, με ιδιοτιμή 1.04 και εξηγούμενη διακύμανση 7.42% περιλάμβανε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν στην ύπαρξη χώρων και υποδομών φιλικών προς άτομα με ειδικές ανάγκες και ικανότητες. Μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας, επικυρώθηκε η διάσταση "Φιλική στην Αναπηρία Υποδομή" ($\alpha = .59$), η οποία περιλάμβανε τις ερωτήσεις "Διαθέτει το Σχολείο: Ανελκυστήρα", "Διαθέτει το Σχολείο: Ράμπες αναπήρων" και "Διαθέτει το Σχολείο: Στεγασμένους αύλειους χώρους".

Συνοπτικά, διαπιστώθηκαν 10 διαστάσεις (Πίνακας 8) αποτίμησης της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο που αφορούσαν τόσο τις δεξιότητες όσο και το σχολικό περιβάλλον, το προσωπικό και την υποδομή του.

Πίνακας 8. Παράγοντες και Δείκτες Αξιοπιστίας

	Δείκτες
Παράγοντες Αποτίμησης της Φοίτησης των Παιδιών στην Α' βάρθμια Εκπαίδευση	Αξιοπιστίας Cronbach's α
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων	$\alpha = .90$
Επάρκεια Σχολικού Περιβάλλοντος	$\alpha = .85$
Συνεχής Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	$\alpha = .90$
Εξειδικευμένο Βοηθητικό Προσωπικό	$\alpha = .65$
Επαρκής Σταθερή Στελέχωση	$\alpha = .62$
Λειτουργία Επιπρόσθετων Τμημάτων	$\alpha = .61$
Σύγχρονος Τεχνολογικός Εξοπλισμός	$\alpha = .73$
Κάλυψη Βασικών Αναγκών	$\alpha = .58$
Ασφαλής και Επαρκής Υποδομή	$\alpha = .53$
Φιλική στην Αναπηρία Υποδομή	$\alpha = .59$



Ακολούθως, εξετάστηκε αν και κατά πόσο κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες αυτούς μπορούν να λειτουργήσουν προβλεπτικά για την αύξηση της ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στην Α' βάρθμια εκπαίδευση.

Εφαρμόστηκε Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο Stepwise για να εξεταστεί κατά πόσο οι Παράγοντες Αποτίμησης της Φοίτησης των Παιδιών στην Α' βάρθμια Εκπαίδευση, ως προβλεπτικοί παράγοντες (Predictors) μπορούν να συνθέσουν ένα μοντέλο το οποίο προβλέπει κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο την ικανοποίηση, ως μεταβλητή αποτελέσματος (Outcome Variable).

Η ανάλυση ανέδειξε δύο μοντέλα. Το πρώτο ανέδειξε ως προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης από τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο, αποκλειστικά την Επάρκεια του Σχολικού Περιβάλλοντος σε ποσοστό 37.8% ($R^2=0.38$). Το δεύτερο μοντέλο ανέδειξε ως προβλεπτικούς παράγοντες της ικανοποίησης από τη φοίτηση των παιδιών, την Επάρκεια του Σχολικού Περιβάλλοντος και την Απόκτηση Δεξιοτήτων σε ποσοστό 42% ($R^2=0.42$). Επιλέχθηκε συνεπώς το δεύτερο μοντέλο καθώς συμπεριλάμβανε περισσότερες διαστάσεις και η εξηγούμενη διακύμανση ήταν μεγαλύτερη. Επομένως, το δεύτερο μοντέλο προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τη διακύμανση της μεταβλητής αποτελέσματος της ικανοποίησης [$F(2,245)=87.85, p<.001$].

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως η επάρκεια του σχολικού περιβάλλοντος προέβλεψε θετικά και κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο την ικανοποίηση από τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο ($\beta = 0.53, p < .001$). Ακόμη, διαπιστώθηκε πως η απόκτηση δεξιοτήτων προέβλεψε, επίσης, θετικά και στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση από τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο ($\beta = 0.22, p < .001$) (Πίνακας 9). Οι υπόλοιπες οκτώ διαστάσεις αποκλείστηκαν από το προβλεπτικό μοντέλο και δεν προβλέπουν την ικανοποίηση των γονέων κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο. Συνολικά, φαίνεται πως όσο αυξάνεται η θετική αποτίμηση της επάρκειας της σχολικής μονάδας και η θετική αποτίμηση της απόκτησης δεξιοτήτων, αυξάνεται και η ικανοποίηση των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο.



Πίνακας 9. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν την ικανοποίηση των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στην Α' βάρθμια εκπαίδευση.

Μεταβλητές πρόβλεψης	Μοντέλο 2		
	<i>B</i>	SE <i>B</i>	<i>β</i>
Επάρκεια του Σχολικού Περιβάλλοντος	.52	.05	.53**
Απόκτηση Δεξιοτήτων	.19	.05	.22**
<i>R</i> ²		.42	
<i>F</i>		87.85**	

***p* < .001



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα – Προτάσεις

6.1 Παρουσίαση Συμπερασμάτων

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση των προσδοκιών αλλά και ζητημάτων εμπλοκής και παραμέτρων ικανοποίησης των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στην βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές κλίμακες ονοματικής και τακτικής μορφής, ίσων διαστημάτων ως εργαλεία μέτρησης και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των παραπάνω μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Η συλλογή των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε από τη συμμετοχή 246 ενήλικων ατόμων οι οποίοι ήταν γονείς/ κηδεμόνες τέκνων που φοιτούσαν στο σύνολο των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν παντρεμένες γυναίκες, μητέρες δύο παιδιών, απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δημόσιοι υπάλληλοι.

Λόγω των παρουσών υγειονομικών συνθηκών το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε αποκλειστικά μέσω της διαδικτυακής φόρμας συλλογής δεδομένων “Google Forms”. Λόγω της φύσης της διανομής των ερωτηματολογίων, δεν υπήρξε φυσική επαφή ανάμεσα στον ερευνητή και στους ερωτώμενους. Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην δημιουργηθούν απορίες ή παρερμηνεύσεις όσον αφορά την συμπλήρωση αυτού.

Τονίζεται επίσης, πως στην συγκεκριμένη έρευνα τα επιμέρους αποτελέσματα της δεν αποτελούν στοιχεία, τα οποία να οδηγούν σε ασφαλή γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με την γονεϊκή ικανοποίηση και την γονεϊκή εμπλοκή.

Γενικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας επιχειρούσε να εντοπίσει τις προσδοκίες των γονέων αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο. Το συμπέρασμα που εξάγεται ύστερα από την ανάλυση των ευρημάτων είναι πως αναδείχθηκαν 6 διαφορετικοί τομείς ως προς τις γονεϊκές προσδοκίες. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς «Προσδοκίες Δεξιότητων», «Προσδοκίες Αξιολόγησης επικεντρωμένες στο προσωπικό» και «Προσδοκίες Αξιολόγησης επικεντρωμένες στο παιδί» αφορούν τις προσδοκίες των γονέων



σχετικά με τις δεξιότητες που αναμένουν να αναπτυχθούν στα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α' βάρθμια Εκπαίδευση. Οι επόμενοι 2 τομείς, «Προσδοκίες Υλικοτεχνικής Υποδομής» και «Προσδοκίες δομών λειτουργίας», αφορούν τις προσδοκίες των γονέων με γνώμονα την εναρμόνιση του σχολείου με την τεχνολογική ανάπτυξη και τον γενικότερο εκσυγχρονισμό του. Τέλος, οι «Προσδοκίες Επαρκούς Προσωπικού» είναι ο τελευταίος τομέας που επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων, καθώς θεωρούν πως η επάρκεια προσωπικού είναι ανάλογη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συνεπώς, οι προσδοκίες των γονέων σχετίζονται άρρηκτα τόσο από την επάρκεια υποδομών και προσωπικού, όσο και από την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της πολύπλευρης ανάπτυξης των τέκνων τους.

Στη συνέχεια, στα πλαίσια του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί ο τρόπος αξιολόγησης τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού, που την στελεχώνει. Αρχικά, από τα αποτελέσματα προκύπτουν δυο διαστάσεις αξιολόγησης, η «Ανθρωποκεντρική Αξιολόγηση» και η «Τεχνοκρατική Αξιολόγηση». Συνολικά, βάσει των αποτελεσμάτων οι γονείς τείνουν να αξιολογούν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και την σχολική μονάδα, με βάση τα ανθρωποκεντρικά κριτήρια παρά με τα τεχνοκρατικά. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρείται από τους γονείς ως σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης, η οποία επικοινωνία πραγματώνεται είτε ατομικά με την συχνή επικοινωνία στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας, είτε συλλογικά μέσω της εκπροσώπησης τους από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Επιπλέον, τα λεγόμενα των παιδιών σχετικά με τις καθημερινές τους εμπειρίες στο σχολείο λειτουργεί ως δείκτης άτυπης εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού από τους γονείς. Τέλος, ως δείκτης άτυπης εσωτερικής αξιολόγησης λειτουργεί και η ανάθεση κατ' οίκων εργασιών, οι οποίες αξιολογούνται από τους γονείς ως προς την επικαιρότητά τους και ως προς το κατά πόσο ενδιαφέρουσες είναι, συμβάλλοντας κι αυτές στην «ανθρωποκεντρική αξιολόγηση».

Έπειτα, εξετάστηκε τόσο ο ρόλος και οι διαστάσεις όσο και τα μοτίβα της γονεϊκής εμπλοκής στη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά πλαίσια αποτελεί έναν από τους πιο



αξιόπιστους και έγκυρους ενδείκτες πρόβλεψης της μαθησιακής προόδου των παιδιών (Γούσης, 2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν δύο διαστάσεις ως προς τους τρόπους αποτίμησης των παραγόντων, που συμβάλλουν στην γονεϊκή εμπλοκή. Οι διαστάσεις αυτές είναι: i) Γονεϊκή Εμπλοκή Δράσεων με την Σχολική Κοινότητα, ii) Γονεϊκή Εμπλοκή Σχέσεων με το Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Βάσει της στατιστικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι γονείς επικεντρώνονται στην αμφίπλευρη επικοινωνία τους με την σχολική μονάδα μέσα από την ανάπτυξη εποικοδομητικών καναλιών και διαύλων επικοινωνίας παρά στην προσπάθεια ανάπτυξης σχέσεων μέσω της προώθησης δράσεων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Γενικότερα, τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν το ιεραρχικό κλίμα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία, όπου το ενδιαφέρον και η εμπλοκή των γονέων σχετίζονται με την συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ των δύο φορέων (γονείς-εκπαιδευτικοί), με την μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών τους και με την δημιουργία και διατήρησης καλών σχέσεων με τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα φαίνεται να έρχεται σε δεύτερη μοίρα και να μην θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας γονεϊκής εμπλοκής η συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις και η συνεργασία τους με την κοινότητα με σκοπό να συνδράμουν μέσα από την προσφορά του έργου τους στο κοινό όφελος του σχολείου .

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται στην συγκεκριμένη έρευνα αναζητείται ο βαθμός και οι παράγοντες ικανοποίησης των γονέων από την φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο. Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε δύο μοντέλα ως προβλεπτικοί παράγοντες αναφορικά με την ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ως πρώτη προβλεπτική μεταβλητή αναδείχθηκε «Επάρκεια του Σχολικού Περιβάλλοντος» και ως δεύτερη προβλεπτική μεταβλητή η «Απόκτηση Δεξιοτήτων από τους Μαθητές». Σύμφωνα, με τις προβλεπτικές μεταβλητές φαίνεται πως η ικανοποίηση των γονέων αυξάνεται ανάλογα με την επάρκεια του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων ενισχύεται σημαντικά, όσο παρατηρούν να αναπτύσσονται συνολικά οι δεξιότητες των παιδιών του. Οι υπόλοιπες προβλεπτικές μεταβλητές αποκλείστηκαν από τη στατιστική ανάλυση καθώς δεν προέβλεπαν την ικανοποίηση των γονέων με σημαντικά στατιστικό τρόπο. Συνοψίζοντας, φαίνεται πως όσο αυξάνεται η θετική αποτίμηση της επάρκειας της σχολικής μονάδας και η θετική αποτίμηση της



απόκτησης δεξιοτήτων, αυξάνεται και η ικανοποίηση των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο.

6.2 Επιπλέον Ευρήματα και Παρουσίαση Προτάσεων

Αρχικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το 79,7% των ερωτηθέντων είχε από 1 έως 2 παιδιά. Επιπλέον, όπως παρατηρήθηκε η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών φοιτούν στο Δημόσιο Σχολείο (96.3% έναντι 3.7% των Ιδιωτικών Σχολείων). Τα στοιχεία αυτά συνδυαστικά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η οικονομική κρίση της δεκαετίας 2010 – 2020 στην Ελλάδα οδήγησε στην μείωση των γεννήσεων και την αδυναμία στις ελληνικές οικογένειες να διαθέσουν περαιτέρω χρήματα για τις σπουδές των παιδιών τους.

Επιπλέον, το 76.7% του δείγματος κατέχει πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άνω. Σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ευρήματα της μελέτης προκύπτει το συμπέρασμα πως η συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής είναι ανάλογη του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Επίσης, τονίζεται ότι ο υψηλός βαθμός μόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης των γονέων τους οδηγεί στην δημιουργία προσδοκιών ή προσωπικών φιλοδοξιών για τα παιδιά τους, τα οποία καλείται το σχολείο να εκπληρώσει.

Ακόμη, από το σύνολο των γονέων, που συμμετείχαν στην έρευνα, στην ερώτηση «*Θα θέλατε να είχατε τη δυνατότητα επιλογής σχολικής μονάδας;*» το 88,6% απάντησε θετικά. Το γεγονός αυτό, πως δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων εξέφρασε την επιθυμία δυνατότητας επιλογής σχολικής μονάδας, πρέπει να οδηγήσει σε σκέψεις αναθεώρησης του τρόπου και των κριτηρίων εγγραφής των μαθητών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που μέχρι σήμερα καθορίζονται αποκλειστικά από την διεύθυνση κατοικίας. Επιπροσθέτως, η επιθυμία δυνατότητα επιλογής σχολείων από τους γονείς πιθανόν να σχετίζεται και με τη φήμη, που ακολουθεί κάθε σχολική μονάδα, η οποία δημιουργείται μέσω των κατοίκων της κάθε περιοχής. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, η επιλογή σχολείων από τους γονείς ενέχει τον κίνδυνο δημιουργίας σχολείων πολλών ταχυτήτων. Τα σχολεία με την καλή φήμη θα έχουν μεγαλύτερη ζήτηση, ενώ τα σχολεία, το οποία τα συνοδεύει λιγότερο καλή φήμη, θα έχουν μειωμένο μαθητικό δυναμικό. Επίσης, σε κοινωνικό επίπεδο, η επιλογή σχολικής μονάδας από τον γονέα θα οδηγήσει σε



σχολεία με ομοιόμορφο μαθητικό δυναμικό. Η διαφορετικότητα, η πολυπολιτισμικότητα και η ποικιλομορφία θα εκλείπουν και είναι πιθανή η ανάδειξη σχολείων μειονοτήτων. Η διαπίστωση αυτή αντιβαίνει στην ίδια τη φύση και στον βασικό στόχο του σχολείου, που είναι η κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα καλλιεργούνται κοινωνικά στερεότυπα, ρατσιστικές αντιλήψεις και η ξενοφοβία. Σίγουρα, όμως, θα πρέπει να βρεθεί μια χρυσή τομή, ώστε η επιλογή εγγραφής σχολικής μονάδας να είναι λίγο πιο ευέλικτη και ελαστική, εξυπηρετώντας σε μεγαλύτερο βαθμό τους εργαζόμενους γονείς. Μια λύση, θα ήταν η δημιουργία πλατφόρμας επιλογής σχολικών μονάδων με κριτήρια, πέρα από τον τόπο διαμονής, και τον τόπο εργασίας του εργαζόμενου γονέα, ή την επιλογή σχολείου με ευκολότερη πρόσβαση για γονέα με αναπηρία, ή ακόμα και την δυνατότητα επιλογής σχολικής μονάδας με κριτήριο τον τόπο κατοικίας του συγγενικού (ή και όχι) προσώπου, το οποίο αναλαμβάνει τη φύλαξη του/των παιδιών της απογευματινές ώρες.

Συνοψίζοντας, με γνώμονα τα ευρήματα της έρευνας αλλά και τη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των γονέων ακολουθούν οι εξής προτάσεις :

1. Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία των γονέων στη σχολική μονάδα.
2. Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων με ταυτόχρονο εκσυγχρονισμό των σχολικών υποδομών.
3. Πλήρης στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό από την αρχή του σχολικού έτους.
4. Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού των σχολικών μονάδων πάνω στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, που επιτάσσει η νέα σχολική πραγματικότητα.
5. Ενεργοποίηση των γονέων και συμμετοχή τους σε ουσιαστικές δράσεις και σε διάφορες εκφάνσεις της σχολικής ζωής.
6. Δημιουργία πλατφόρμας επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς με πιο ευέλικτα κριτήρια.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Ackerman, N. W. (1958). *The psychodynamics of family life*.

Adams C., Forsyth P. B. & Mitchell R. M. (2009, February 01). The Formation of Parent-School Trust: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, Vol 45, Issue 1, pp. 4-33.

Astone N. M. & McLanahan S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.

Bailey D., Scarborough A. & Hebbeler K. (2003). *Families' First Experiences with Early Intervention*. Menlo Park, CA: SRI International.

Bastiani, J. (1989). *Listening to parents: An approach to the improvement of home/school relations*. London: David Fulton.

Blake R. R. & Mouton J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Chan C.A., Monroe G., Ng J. & Tan R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2), 289-295.

Chapman, Sackney & Aspin. (1999). Internationalization in educational administration: Policy and practice, theory and research. In S. L. Chapman J. D., J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: a project of the American Educational Research Association*. (pp. 73-98). San Francisco: Jossey -Bass.

Coltrane S. & Collins R. (2015). *Sociology of marriage & the family: Gender, love, and property*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Corvette, B. (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.

Cytokines and the nervous system I: expression and recognition expression and recognition. (1995, February). *Trends in Neurosciences Volume 18, Issue 2*, pp. 83-88.



De Maeyer S., Van Den Bergh H., Rymenans R., Van Petegem P. & Rijlaarsdam G. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. In *Educational Research Review*, 5(1) (pp. 81-96).

Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press.

Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven Connecticut: Yale University Press.

Diamond B. J. & Gomez K. (2004). African American Parents' Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools. In *Education and Urban Society*, 36(4), (pp. 383-427).

Entwisle D.R. & Alexander K. L. (1996). Family type and children's growth in reading and math over the primary grades. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 341-355.

Epstein J., Sanders M., Simon, B., Salinas K., Janson N. & VanVoorhis F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L. (1995). School\family\community partnership. In *Phi Delta Kappan* (pp. 701-712.).

Epstein, J. (1995). *Perspectives and previews on research for school, family, and community partnerships*. The John Hopkins University Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Retrieved April 23, 2021, from Brussels: European: <https://www.eurydice.org/>

Evers & Lakomski. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.

Fan X. & Chen M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta – Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Follett, M. P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*. London: Pitman.



Friendman B., Bobrowski P. & Geraci J. (2006). Parent' school satisfaction: ethnic similarities and differences. *Journal of Education Administration*, 44(5) , 471-486.

Funder K., Harrison M. & Weston R. (1993). *Settling down: pathways of parents after divorce (Vol. 13)*. Australian Institute of Family Studies.

Gonzalez-DeHass A. R. & Willems P. P. (2003). *Examining the Underutilization of Parent Involvement in the Schools*. Retrieved May 20, 2021, from School Community Journal, 13(1), 85-99: <http://www.adi.org/journal/ss03/Gonzalez-DeHass%20&%20Willems.pdf>

Goodman, E. &. (1975). *The Family: Yesterday, today, tomorrow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Hill, T. (2018). *Managing the primary school*. Routledge.

Hoover-Dempsey K. & Sandler H. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *The Teachers College Record*, 97 (2) , 310-331.

Hoover-Dempsey V. K. & Sandler H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1) , 3-42.

Hoy & Miskel. (2007). *Educational administration: theory, research and practice (8th ed.)*. New York: McGraw - Hill.

Hoy W. K. & Miskel C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice, 9th edition*. New York: McGraw-Hill.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. In *Urban Education*, 42(1) (pp. 82–110).

Johnson D. W. & Johnson R. T. (1995). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jordan L., Reyes - Blanes M., Peel B. Peel H., & Lane H. (1998). In *Developing Teacher-Parent Partnerships Across Cultures: Effective Parent Conferences. Intervention In school and Clinic*. 33(3) (pp. 141-147).

Khajehpour, M. (2011). In *Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students*. , 15 (pp. 1081–1086.).



Kirk & Jones. (2004). *Effective Schools (Assessment Report)*. San Antonio: Pearson Education.

Larocque M., Kleiman I. & Darling S. M. (2011). In *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. Preventing School Failure*, 55(3) (pp. 115–122).

Lewis L., Kim Y. A. & Bey J. A. (2011). In *Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. Teaching and Teacher Education*, 27 (pp. 221-234).

Lezotte, L. W. (1999). *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.

Loeb S., Kalogrides D., & Bêteille T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. In *Education*, 7(3) (pp. 269-304).

Lunenburg F. C. & Fred C. (2010). Total quality management applied to schools. In *Schooling*, 1(1) (pp. 1-6).

MacBeth, A. (1984). *The child between: A report on school–family relations in the countries of the European Community, Education Studies Series 13*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community.

Martinez Gonzalez R. A. & Corral Blanco N. (1991). Parents & children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15(2) , 163-169.

Mastrangelo, J. (2011, July 08). *Healthfully*. Retrieved May 14, 2021, from Teacher and Parent Conflict.: <http://www.livestrong.com/article/221007-teacher-and-parent-conflict/>

Mayer, D.P., Mullens, J.E., & Moore, M.T. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. Washington DC: U.S Department of Education. National Center for Education Statistics.

Meier M. & Lemmer U. (2018, November 30). Sequence-definition in stiff conjugated oligomers.

Meyer J. A. & Mann M. B. (2006). In *Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. Early Childhood Education Journal*, 34(1) (pp. 93-97).

Murdock, G. (1967). *Social Structure*. New York: The Free Press.



Nyagosia P. O., Waweru S. N., & Njuguna F. W. (2013). Factors influencing academic achievement in public secondary schools in Central Kenya: An effective schools' perspective. In *Educational Research International*, 2(2) (pp. 174-184).

Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, IL 62656 USA: Center on Innovation & Improvement.

Phtiaka, H. (1999). Parental education in Cyprus : Past, Present and Future. In *International Studies in Sociology of Education*, 9(1) (pp. 95-107).

Popenoe, D. (1993). American family decline, 1960-90. *Journal of Marriage and the Family*, 55(3) .

Powell, D. (1989). Families and early Childhood Programs, Research, Vol. 3. In *National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC.

Rahim M. A. & Blum A. A. (1994). *Global perspectives on organizational conflict*. Westport: Praeger.

Salami C. G. E., & Ufoma Akpobire O. (2013). Application of total quality management to the Nigerian education system. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*, 2(5) , 105-110.

Salend, S. J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing.

Scriven, M. (1991). Prose and Cons about Goal - Free Evaluation. *America Journal of Evaluation* , 55-62.

Soumelis, C. (1979). *Case study: Greece in Individual demand for education: general report and case studies*. Paris: OECD.

Sweeney B. & Carruthers W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43(5) , pp. 326–344.

Thijs J. & Eilbracht L. (2012). In *Teachers' perceptions of parent–teacher alliance and student–teacher relational conflict: examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior*. *Psychology in the Schools*, 00(0) (pp. 1-15).

Thomas K. W. & Kilmann R. H. (1974). *The Thomas–Kilmann mode instrument*. New York: Xicom.

Winch, R. (1973). *The Modern Family*. New York: Holt, Rinehart and Winston.



Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Gallaudet: University Press.

Ελληνική Βιβλιογραφία

European Commission. (2019). *Ελλάδα: Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Ανάκτηση Ιανουάριος 13, 2021, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el

Everard B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Κίκιζας, Δ. (μτφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο *Τόμος Γ, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο *Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. ΙΙΙ* (σσ. 99-144). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο *Α. Κόκκος (Επμ.), Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σσ. 39-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαμβάκη, Ά. (2020, Ιούνιος). Το αποτελεσματικό σχολείο. Παράγοντες - χαρακτηριστικά. *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές δραστηριότητες στο χώρο της εκπαίδευσης*. Τεύχος 26. , σσ. 4-6.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19* (σσ. 346-369).

Γούσης, Π. -Ι. (2017). *Οι σχέσεις γονέων και διευθυντών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.



Δόικου, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 143 (σσ. 177-192).

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα - Μέθοδοι - Προβλήματα - Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαντώνη, Λ. Π. (2020). *Η συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου*.

Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κουτσελίνη Β. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριακίδης, Π. (2000). *Η οικογενειακή σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαντάς Π., Ταβουλάρη Ζ. & Δαλαβίκας Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 195-209.

Μανωλάκου-Κεκέ. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μουσούρου, Λ. (1998). *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

Παπαγεωργίου, Ι. (2019). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου Α/θμιας εκπαίδευσης και η ποιότητα εργασίας του, στο σύγχρονο σχολείο*.

Παπαγεωργίου, Ι. Χ. (2007, Ιούνιος). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 8, σσ. 158-170.

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Παπαδοπούλου, Σ. (2008). *Η επίδραση των ενδο-οικογενειακών διεργασιών στη σχολική επίδοση*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*.

Πετρίδης, Δ. (2015). *Ανάλυση Πολυμεταβλητών Τεχνικών: Εφαρμογές Περιπτώσεων*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΑΕΒ).

Πούλου Μ. & Ματσαγγούρας Η. (2009). Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Στο *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, (σσ. 41-56).

Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη, 10η έκδ.

Σαϊτίης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σβώλης, Κ. (2017). *Διοίκηση ολικής ποιότητας στο δημοτικό σχολείο*.

Σταμάτης Π. & Κρασπούλου Α. (2012, Οκτώβριος 5-7). *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας : διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*. Ανάκτηση Μαρτίου 13, 2021, από Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Συνέδριο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/49_stamatis_krasopoulou.pdf

Σταμάτης, Ι. (2013). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σταμάτης, Π. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1984). *Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(2), σσ. 167-178.

Φυτράκης, Τ. . (1993). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία.



Χαλικιάς Μ., Μανωλέσου Α, & Λάλου Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΑΕΒ).

Χουρδάκη, Μ. (1982). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρήγορη.

Προεδρικά Διατάγματα και Νόμοι

Π.Δ 283/1985. Ποινικός Κώδικας (ΦΕΚ Α-106/31-5-1985).

Ν. 1566/1987. Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167, τ. Α' 30.9.1985).

Ν. 2621/1998. Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 136, τ. Α' 23.6.1998).



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

"Προσδοκίες και Ικανοποίηση Γονέων από το Σχολείο - Έρευνα για την Α/βάθμια Εκπαίδευση"

Αγαπητοί Γονείς,

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας με τίτλο "Προσδοκίες και Ικανοποίηση Γονέων από το Σχολείο - Έρευνα για την Α/βάθμια Εκπαίδευση" του Π.Μ.Σ. "Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση" του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το παρόν ερωτηματολόγιο διαμοιράζεται σε γονείς μαθητών Δημοτικού και επιχειρεί να εντοπίσει τις προσδοκίες των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο και σε ποιο βαθμό αυτές ικανοποιούνται. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς. Παρακαλείστε να απαντήσετε στο σύνολο των ερωτήσεων. Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Για δική σας διευκόλυνση προτείνεται η απάντηση του ερωτηματολογίου μέσω Η/Υ.

** Απαιτείται*

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από ** Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Τη μητέρα
- Τον πατέρα
- Τον/Την Κηδεμόνα



2. Μορφωτικό επίπεδο * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Απόφοιτος/η Δημοτικού
- Απόφοιτος/η Γυμνασίου
- Απόφοιτος/η Λυκείου
- ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος Διδακτορικού
- Κάτοχος Μεταδιδακτορικού

3. Επάγγελμα * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Δημόσιος Υπάλληλος
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Ελεύθερος Επαγγελματίας
- Οικιακά
- Άνεργος/η

4. Οικογενειακή Κατάσταση * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α



5. Αριθμός τέκνων * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5+

6. Αριθμός τέκνων που φοιτούν στο Δημοτικό * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5+

7. Τύπος Σχολείου * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Δημόσιο Σχολείο
- Ιδιωτικό Σχολείο

8. Σε ποια τάξη φοιτούν το/τα παιδί/ά σας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) * *Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Α'
- Β'
- Γ'
- Δ'

 Ε' Στ'

Β. Προσδοκίες Γονέων από το Δημοτικό Σχολείο
Οι ερωτήσεις αφορούν τις προσδοκίες σας από το Δημοτικό Σχολείο ΠΡΙΝ τη φοίτηση του/των παιδιού/ών σας.

1. Θα θέλατε να είχατε τη δυνατότητα επιλογής σχολικής μονάδας; * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

 Ναι Όχι

2. Γονεϊκή Εμπλοκή - Πόσο σημαντική θεωρούσατε για τη φοίτηση του/των * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη λειτουργία Πρωινής Ζώνης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη λειτουργία Ολοήμερου Τμήματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη λειτουργία Τμήματος Ένταξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη λειτουργία Τμήματος Υποδοχής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή του Σχολείου σε καινοτόμες δράσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης νέων τεχνολογιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης για μαθητές με αναπηρία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη των Εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Την πλήρη στελέχωση του Σχολείου από Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό Προσωπικό πριν την έναρξη του σχολικού έτους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παρουσία Φύλακα στο Σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παρουσία Σχολικού Ψυχολόγου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παρουσία επαρκούς αριθμού Καθαριστών/στριών στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Στελέχωση Σχολείου - Πόσο σημαντική θεωρούσατε για τη φοίτηση του/των παιδιού/ών σας: * Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη συχνή επικοινωνία με τη Διεύθυνση του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τη Διεύθυνση του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Εκπαιδευτικούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συχνή επικοινωνία με γονείς άλλων μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Γονείς άλλων μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ενεργό συμμετοχή σας στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη συμμετοχή σας σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή σας στη βελτίωση του Σχολείου με εθελοντική εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παροχή βοήθειας στο/α παιδί/ιά σας σχετικά με τα καθήκοντά τους για το σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Υλικοτεχνική Υποδομή - Πόσο σημαντικό θεωρούσατε για τη φοίτηση του/ των παιδιού/ών σας: * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Την ύπαρξη επαρκών και ασφαλών εισόδων και εξόδων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ανακαινισμένων βασικών χώρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ξεχωριστών ανά φύλο και ηλικία χώρων τουαλέτας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη κυλικείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ευρύχωρου – για τον αριθμό των μαθητών- προαυλίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη στεγασμένων αύλειων χώρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη Σχολικής Βιβλιοθήκης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη χώρου Τραπεζαρίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ραμπών αναπήρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ανελκυστήρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη αυτόνομων αιθουσών Ειδικότητων (Μουσικής, Εικαστικών, Γυμναστικής)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Την ύπαρξη αίθουσας πολλαπλών χρήσεων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη Εργαστηρίου Πληροφορικής με σύγχρονο εξοπλισμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη σύγχρονων εποπτικών μέσων σε κάθε αίθουσα (διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες, Η/Υ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Πόσο σημαντική θεωρούσατε την ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων του/ των παιδιού/ών σας: * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Κοινωνικές Δεξιότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συναισθηματικές Δεξιότητες/ Ενσυναίσθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνωστικές Δεξιότητες (π.χ. Γλωσσικές, Λογικομαθηματικές).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κινησθητικές Δεξιότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Με ποιον τρόπο πιστεύατε πως θα αξιολογούσατε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου;
* *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Από τα λεγόμενα του/των παιδιού/ών σας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από το υλικό και τον φόρτο εργασίας, που αναθέτουν για το σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη συνολική εξέλιξη του/των παιδιού/ών σας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Από τη συχνότητα της μεταξύ σας επικοινωνίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τις μεταξύ σας σχέσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την επιλογή των εκπαιδευτικών εκδρομών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την εξοικείωση τους στη χρήση νέων τεχνολογιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ. Βαθμός ικανοποίησης Γονέων από το Δημοτικό Σχολείο
Οι ερωτήσεις αφορούν τον βαθμό ικανοποίησή σας τη φοίτηση του/των παιδιού/ών σας στο Δημοτικό Σχολείο.

1. Γονεϊκή Εμπλοκή - Πόσο σημαντική αποδείχτηκε για τη φοίτηση του/των παιδιού/ών σας: * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη συχνή επικοινωνία με τη Διεύθυνση του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τη Διεύθυνση του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Εκπαιδευτικούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συχνή επικοινωνία με γονείς άλλων μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Γονείς άλλων μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ενεργό συμμετοχή σας στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη συμμετοχή σας σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή σας στη βελτίωση του Σχολείου με εθελοντική εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παροχή βοήθειας στο/α παιδί/ιά σας σχετικά με τα καθήκοντά τους για το σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Γονεϊκή Εμπλοκή - Σε ποιον βαθμό έχετε: * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη συχνή επικοινωνία με τη Διεύθυνση του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τη Διεύθυνση του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Εκπαιδευτικούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συχνή επικοινωνία με γονείς άλλων μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους Γονείς άλλων μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ενεργό συμμετοχή σας στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη συμμετοχή σας σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή σας στη βελτίωση του Σχολείου με εθελοντική εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παροχή βοήθειας στο/α παιδί/ιά σας σχετικά με τα καθήκοντά τους για το σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Στελέχωση Σχολείου - Στο σχολείο φοίτησης του/των παιδιού/ών σας λαμβάνουν χώρα τα παρακάτω; * Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τη λειτουργία Πρωινής Ζώνης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη λειτουργία Ολοήμερου Τμήματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη λειτουργία Τμήματος Ένταξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη λειτουργία Τμήματος Υποδοχής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή του Σχολείου σε καινοτόμες δράσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης νέων τεχνολογιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τη συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης για μαθητές με αναπηρία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη των Εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Την πλήρη στελέχωση του Σχολείου από Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό Προσωπικό πριν την έναρξη του σχολικού έτους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παρουσία Φύλακα στο Σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παρουσία Σχολικού Ψυχολόγου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την παρουσία επαρκούς αριθμού Καθαριστών/στριών στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Υλικοτεχνική Υποδομή - Διαθέτει το Σχολείο, που φοιτούν το/τα παιδί/ιά σας: * Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Την ύπαρξη επαρκών και ασφαλών εισόδων και εξόδων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ανακαινισμένων βασικών χώρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ξεχωριστών ανά φύλο και ηλικία χώρων τουαλέτας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη κυλικείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ευρύχωρου – για τον αριθμό των μαθητών- προαυλίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη στεγασμένων αύλειων χώρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη Σχολικής Βιβλιοθήκης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη χώρου Τραπεζαρίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ραμπών αναπήρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη ανελκυστήρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη αυτόνομων αιθουσών Ειδικότητας (Μουσικής, Εικαστικών, Γυμναστικής)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Την ύπαρξη αίθουσας πολλαπλών χρήσεων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη Εργαστηρίου Πληροφορικής με σύγχρονο εξοπλισμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύπαρξη σύγχρονων εποπτικών μέσων σε κάθε αίθουσα (<u>διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες, Η/Υ</u>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Σημειώθηκε η αναμενόμενη ανάπτυξη στις παρακάτω δεξιότητες από τη φοίτηση του/των παιδιού/ών σας στο Δημοτικό; * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Κοινωνικές Δεξιότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συναισθηματικές Δεξιότητες/ Ενσυναίσθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνωστικές Δεξιότητες (π.χ. Γλωσσικές, <u>Λογικομαθηματικές</u>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κινησθητικές Δεξιότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6. Τελικώς, με ποιον τρόπο αξιολογείτε τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου; * Να επισημαίνεται *μόνο* *μία* *έλλειψη*.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Από τα λεγόμενα του/των παιδιού/ών σας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από το υλικό και τον φόρτο εργασίας, που αναθέτουν για το σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη συνολική εξέλιξη του/των παιδιού/ών σας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Από τη συχνότητα της μεταξύ σας επικοινωνίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τις μεταξύ σας σχέσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την επιλογή των εκπαιδευτικών εκδρομών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την εξοικείωση τους στη χρήση νέων τεχνολογιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



7. Πόσο επαρκείς θεωρείτε πως είναι οι παρακάτω τομείς του σχολικού περιβάλλοντος, που φοιτά το/τα παιδί/ιά σας. * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπαιδευτικό Προσωπικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κτιριακές Υποδομές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εποπτικά Μέσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθαριότητα Σχολικής Μονάδας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Εν τέλει, σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη συνολική φοίτηση του/ των παιδιού/ών σας στο Δημοτικό Σχολείο; * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου Ικανοποιημένος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Απόλυτα Ικανοποιημένος/η